

Marla Levenstein

## Die Ästhetik der Gefühle und ihre Verwendung in *Drama in Education*

Ein Junge sagte einmal zu mir,  
nachdem er eine meiner Stunden  
nachhaltig gestört hatte:  
"Was hat das  
ganze Zeugs mit den Gefühlen  
eigentlich mit meiner  
Freizeit zu tun?"

Was ist *Drama in Education*? Was ist die Bedeutung von „Ästhetik der Gefühle“?  
Welche Bedeutung hat die Ästhetik der Gefühle von *Drama in Education*?

Anhand von einigen Beispielen aus meiner Arbeit mit SchülerInnen werde ich in diesem Artikel zunächst darlegen, wie mein Verständnis von *Drama in Education* ist und wie ich *Drama in Education* in Deutschland einsetze. Dann werde ich den Begriff „Ästhetik der Gefühle“ erläutern und die Bedeutung von „Ästhetik der Gefühle“ in der Arbeit mit *Drama in Education* bei SchülerInnen und mit LehrerInnen in meiner Fortbildungstätigkeit beschreiben.



Marla Levenstein in einer Hauptschulklasse in Stuttgart

## 1. Drama in Education

*Drama in Education* ist eine Methode des Lernens, die ursprünglich in England entwickelt wurde und heute in den USA, in Kanada und Australien verbreitet ist und eingesetzt wird. Die Literatur über *Drama in Education* ist reichhaltig, doch nur sehr wenige Schriften sind ins Deutsche übersetzt.

*Drama in Education* benutzt Elemente des Theaters, um Schülerinnen unmittelbare Erfahrungen von Lerninhalten – schulischen wie außerschulischen – zu ermöglichen. Wenn wir hierbei *Theater* als Kunstform bezeichnen, dann macht *Drama* den Kern von Theater aus.

"Drama und Theater schließen sich nicht gegenseitig aus. Wenn Drama von Sinn handelt, ist es Theater als Kunstform, das diesen Sinn umfaßt und enthält. Wenn sich Theater auf Ausdruck bezieht, ist es die dramatische Erkundung, die diesen Ausdruck antreibt." (Morgan/ Saxton 1987, 1)<sup>1</sup>

*Drama in Education* konzentriert sich auf das unmittelbare Geschehen hier und jetzt. Das Ergebnis, ein Produkt am Ende, ist nicht so wichtig wie der Prozeß. Innerhalb des Rahmens von *Drama in Education* gibt es normalerweise keine Zuschauer, und wenn doch, so für spezifische Zwecke. Unter Umständen zeigen Schülerinnen und Schüler einander die Ergebnisse der Arbeit, doch normalerweise entwickelt sich in *Drama in Education* etwas, an dem alle gleichermaßen Anteil haben und das nicht als ein fertiges Produkt beschrieben werden kann.

Wenn LehrerInnen oder TheaterpädagogInnen ein Stück Theater inszenieren wollen, kann Material, das in *Drama in Education* entdeckt und entwickelt wurde, genutzt und weiterentwickelt werden. Dann sollten aber selbstverständlich mehr Übungen zu schauspielerischen Fähigkeiten eingesetzt werden – wie Rollenstudien oder Übungen zu grundlegenden Fähigkeiten für Bewegung und Stimme auf der Bühne. Das läßt sich als die Arbeit des *Theater*-Pädagogen beschreiben.

Als Elemente von Theater haben diese Fähigkeiten eine größere Bedeutung für das Produkt Theater als für den Prozeß von *Drama*. Normalerweise wird in der Theorie zu *Drama in Education* dies oft wie folgt kurz zusammengefaßt: „*Drama* ist der Prozeß und Theater ist das Produkt“. Der Hauptunterschied zwischen Theater und *Drama* unter normalen Bedingungen ist, daß Theater auf die Bühne und *Drama* ins Klassenzimmer gehört. Theater und *Drama* beziehen sich aufeinander. Im besten

---

<sup>1</sup> Übersetzung aus dem Amerikanischen: Michael Klebl. Anmerkung des Übersetzers:

Der Begriff „*Drama*“ bezieht sich hier (wie in der englischsprachigen theaterpädagogischen Diskussion) nicht auf Theater als Bühnenkunst oder den Dramentext. „*Drama*“ bezeichnet die Situation im theaterpädagogischen Handeln ohne Aufführung, Bühne und Publikum, und wird meist in Abgrenzung zu Theater als Profession gebraucht.

*Im Original:* Drama and theater are not mutually exclusive. If drama is about meaning, it is the art form of theater which encompasses and contains the meaning. If theater is about expression, then it is the dramatic exploration of the meaning which fuels that expression (Morgan/ Saxton 1987, 1).

Fälle ergänzen sich beide Elemente. Der Versuch, die Unterschiede zu beschreiben, ist der schlechteste Fall.

Um das Durcheinander zu vervollständigen: Wenn ich im Klassenzimmer (hier meist nur mit Elementen von *Drama in Education*) arbeite, würde ich mich als *Drama-Pädagogin* bezeichnen. Wenn ich in einem Schauspiel- oder Theaterprojekt mit einer Aufführung am Ende arbeite, bezeichne ich mich als *Theater-Pädagogin*. Manchmal bin ich beides.

## 2. Spiele, Warm-Up und Vertrauensübungen als Vorbereitung für das role-drama

Um einen Prozeß von *Drama* zu ermöglichen, an dem LehrerIn und/ oder Drama-PädagogIn zusammen mit allen SchülerInnen gleichermaßen aktive Teilnehmer sind und als Einzelne Vorstellungen und Ideen einbringen können, gibt es viele Techniken, die im Klassenzimmer eingesetzt werden. Das *role-drama* will ich als eine dieser Techniken näher beschreiben.

Als Voraussetzung für den Einsatz von *role-drama* in der Klasse müssen LehrerIn und/ oder Drama-PädagogIn und alle SchülerInnen Vertrauen zueinander fassen. Zu Beginn sind Warm-Up-Übungen und Kennenlernspiele nicht nur nützlich, sondern unverzichtbar für die Entwicklung des Gruppenprozesses. John O'Toole merkt hierzu an:

"Wenn die personale und soziale Erkenntnis im dramatischen Prozeß des role-plays [i.e. role-drama, Anmerkung der Verfasserin] authentisch sein soll, müssen die Teilnehmer es zur ihrer eigenen Sache machen – und alles über die Rolle herausfinden, was sie zu ihren eigenen Erfahrungen und Gefühlen in Beziehung setzen können. Voraussetzung für diesen komplexen Umgang mit der Rolle ist das Experiment und eine vertrauensvolle Situation, die nicht überfordert." (O'Toole 1992, 120)<sup>2</sup>

Bei der ersten Begegnung versuche ich, eine vertrauensvolle und nicht überfordernde Situation zu schaffen. Es muß deutlich werden, welche Anforderungen und Aufgaben ich an die SchülerInnen stellen werde. Die allererste Stunde muß Spaß machen und alle einbeziehen. Als *Drama-Pädagogin* will ich SchülerInnen kennenlernen – und diese müssen mich kennenlernen. Ich ziehe die Aktion dem Gespräch vor, weil wir sowieso meist zu viel Zeit aufs Reden verschwenden, statt tatsächlich aktiv zu sein. In diesem Sinne gebrauche ich meine eigene Ästhetik der Gefühle. Ich muß eine sichere und geborgene Atmosphäre schaffen und gleichzeitig Regeln einführen, Grenzen aufzeigen und dabei deutlich machen, wer ich bin und warum ich hier bin.

---

<sup>2</sup> Übersetzung aus dem Amerikanischen: Michael Klebl. Im Original: If the role-play [i.e. role-drama, Anmerkung der Verfasserin] is to be genuinely part of the dramatic process of personal and social discovery, then the participants must make it their own, and find whatever they can about the role to relate to their own experience and feelings. This complex managing of the role entails experiment, and a trusting and not over-demanding environment (O'Toole 1992, 120).

Warm-Ups, Vertrauensübungen und Kennenlernspiele sind die Vorbereitung für das *role-drama*. Ohne diesen Schritt sind die SchülerInnen nicht mit den Methoden vertraut und fangen an zu lachen oder das *role-drama* nicht ernst zu nehmen. Warm-Ups sind für den Einstieg gut geeignet, weil sie den SchülerInnen helfen, locker zu werden und weil sie einen ersten Eindruck der Arbeit in *Drama in Education* vermitteln. Warm-Ups bieten auch einen schnellen und leichten Weg, sich kennenzulernen und aneinander zu gewöhnen, bringen die Gruppe als eine Einheit zusammen, schaffen eine Atmosphäre der Konzentration und verhindern Chaos.

Die meisten Warm-Ups bauen auf einer festen Struktur auf, die den SchülerInnen ein unmittelbares Gefühl von Sicherheit gibt, was zu Beginn der Stunde sehr hilfreich ist. Wenn ein Spiel oder eine Übung regelmäßig eingesetzt wird, entsteht eine Ahnung von einem Ritual, das im richtigen Moment schwierige Situationen entspannen kann.

Wenn ich Schüler oder Schülerinnen frage, was ihnen am besten an meiner Arbeit gefallen hat, nennen sie häufig ein Warm-Up-Spiel, das wir jedesmal spielen: *Simon Says*. Spielen wir dieses Spiel einmal nicht, wird es von den SchülerInnen eingefordert: „Noch fünf Minuten Zeit, Marla, laß' uns *Simon Says* spielen.“ *Simon Says* ist ein Spiel für Augen und Ohren, auf Englisch. Wenn ich sage: „Simon says put your hands on your head“ müssen die Schüler folgen. Lasse ich „Simon says ...“ weg, müssen die Hände bleiben, wo sie waren. Wer die Hände bewegt ohne die Aufforderung, „Simon says ...“, scheidet aus.

Vertrauensübungen – zum Beispiel mit geschlossenen Augen geführt werden – geben Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu erfahren, was es heißt, Verantwortung für jemand zu übernehmen. Vertrauensübungen sind darüber hinaus eine Basis, um die Sinne zu schulen: Hören, Sehen, Tastsinn, Geruchssinn und Gefühl. Ich setze häufig Vertrauensübungen ein und versuche dabei, eine auf die andere aufzubauen.

Sind die SchülerInnen erst einmal daran gewohnt, die Augen geschlossen zu halten, macht es viel Freude, die Hand des Partners zu suchen.

### 3. Role-Drama

Erst wenn die Konzentration und die volle Anteilnahme der Schülerinnen und Schüler erreicht ist, führe ich langsam die Idee des *role-drama* ein. Ist die Gruppe oder Klasse noch nicht völlig bereit, führe ich zunächst die Vertrauensübungen weiter und fange dann an mit Übungen, die langsam die für das *role-drama* notwendigen Techniken einführen – zum Beispiel Improvisation, *freeze* (Stop inmitten der Aktion), Tableau (Standbilder stellen), Geschichten erfinden und erzählen und Schreibübungen in der Rolle oder ohne Rolle.

Das Thema „Mitgliederversammlung eines Sportvereins“ ist ein gutes Beispiel für ein *role-drama*, das alle Beteiligten miteinschließt. Als Vorgabe für *role-drama* erhalten die SchülerInnen die Rolle als Mitglieder eines Fußballclubs. Die meisten der

Beteiligten sind Eltern, doch die SchülerInnen entscheiden selbst, welche Funktion sie im Fußballverein übernehmen wollen und wie das Zimmer für die Mitgliederversammlung aussehen soll. Ich gebe auch vor, daß diese Mitgliederversammlung einen speziellen Anlaß hat – und daß ich jetzt das Klassenzimmer verlassen werde und wenn ich zurückkomme, das Klassenzimmer so umgebaut und gestaltet sein muß, daß die Mitgliederversammlung stattfinden kann. Bevor ich das Zimmer verlasse, kündige ich an, daß ich in einer anderen Rolle das Zimmer wieder betreten werde.

Wenn ich das Klassenzimmer wieder betrete, habe ich meine Kleidung verändert, z.B. einen Schal angezogen – damit beginnt „offiziell“ das *role-drama*. Mit der Rolle, die ich vertrete, führe ich ein Problem in die Mitgliederversammlung ein, das die Beteiligten lösen müssen: Eine Mutter bzw. ein Vater will, daß die Tochter, die behindert ist, in der Fußball-Mannschaft mitspielt. Wie reagieren die Mitglieder? Wie entscheidet der Verein? Entsprechend den Gegebenheiten nehme ich die Rolle der Mutter oder die Rolle der Schriftführerin im Verein ein. Spielt eine weitere Person in der Rolle mit, z.B. die Klassenlehrerin, gebe ich ihr normalerweise die Rolle der Mutter/ des Vaters oder der Trainerin/ des Trainers. Die SchülerInnen diskutieren das Problem. Manchmal stimmen sie über die Entscheidung ab, manchmal nicht – das versuche ich nicht zu beeinflussen.

Selbstverständlich passiert es häufig, daß SchülerInnen, die im Klassenzimmer immer aktiv sind, die Führung übernehmen. Dann stoppe ich mitten in der Diskussion, sage: „Freeze!“ und rufe der Reihe nach auf: „Bitte antworte in der Rolle: Soll das Mädchen in der Mannschaft mitspielen dürfen?“ Ein Kommentar von anderen SchülerInnen ist nicht erlaubt. Das nenne ich *tapping*. Wenn alle an der Reihe waren, geht die Diskussion weiter.

Kurz vor Ende des *role-drama* bitte ich die SchülerInnen, etwas „in der Rolle“ zu schreiben. Hier sind einige der Kommentare:

*Mir hat das Thema gefallen, obwohl ich gelacht habe – ein bißchen. Aber obwohl ich gelacht habe, war ich dafür.*

Karl, Aktienberater (12 Jahre)  
6. Klasse, Hauptschule

*Ich glaube, sie [die Tochter] ist gleichberechtigt wie alle anderen Kinder. Vielleicht findet sie dann neue Freunde. Ich finde, sie sollte mitmachen; das wäre dann unfair, wenn sie nicht mitmachen dürfte.*

Katharina, Elternbeirat (13 Jahre)  
6. Klasse, Hauptschule

Zu Beginn des *role-drama* frage ich die SchülerInnen, ob sie am *role-drama* teilnehmen wollen oder nicht. Drei der Schüler wollten nicht teilnehmen. Die Aufgabe, als Journalisten das Drama zu beobachten und zu dokumentieren, nahmen sie mit Begeisterung an.

*Dieser Verein ist 20 Jahre alt. Sie hatten bis jetzt keine Probleme. Eines Tages gibt es eine Sitzung wegen eines behinderten Mädchens namens Linda. Linda und ihre Mutter haben einen sehr schönen Wunsch – daß Linda zum Fußballverein kommen will. Linda ist 13 Jahre*

*alt und nimmt Medikamente.*

*Der Coach hat was dagegen, daß sie zur Mannschaft kommt. Der Präsident hat nichts dagegen. Lindas Mutter ist sehr verzweifelt. Sie stimmen ab: 17 Stimmen Ja, 4 Stimmen Nein.*

*Der Coach sagt, beim nächsten Spiel könne Linda mitmachen. Sie wird am Anfang von allen ausgelacht. Und abgelehnt in der Mannschaft.*

6. Klasse, Hauptschule

#### 4. Fragen stellen

„Fragen stellen und Nachfragen“ ist eine Methode, die nicht nur eine wichtige Funktion im *role-drama* hat, sondern auch notwendig ist, um einzelne Abschnitte und Übungen miteinander zu verbinden. Als spezielle Technik dienen spezifische Fragen an SchülerInnen (das *tapping*), welche Haltung sie im Moment zur Situation einnehmen und ob sie im *role-drama* wirklich beteiligt sind – vor allem auch, um das Thema des *role-dramas* weiterzuentwickeln.

Kennzeichen meiner Arbeit mit *Drama in Education* ist, nicht mit vorgefertigten Absichten das Klassenzimmer zu betreten und dann den Schülerinnen vorzuschreiben, was diese zu tun haben. Ich bin interessiert, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Thema zu sagen haben – ich bin davon überzeugt, daß sie ihre eigenen Kenntnisse und Vorstellung, ein eigenes Wissen zu einem Thema haben. Daher ist „Fragen stellen und nachfragen“ eine meiner wichtigsten Techniken, die ich in der Arbeit mit Gruppen einsetze. Die Fragen, die ich stelle, müssen echte Fragen sein, die echte Antworten verlangen. Es geht nicht um vorgefertigte Antworten, von denen ein Schüler oder eine Schülerin weiß, daß sie mir gefallen.

Durch „Fragen stellen und nachfragen“ komme ich auf die Themen, die ich mit der jeweiligen Klasse umsetzen will. Ich bin nicht interessiert an Fragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. Normalerweise frage ich offene Fragen wie: „Was lernt Ihr gerade in Deutsch oder in Geschichte?“ Bei Themen, bei denen ich ein deutliches Interesse bemerke, frage ich nach, um das Thema tiefer auszuloten. Manchmal frage ich, was die SchülerInnen über das Thema schon wissen, und dann, worüber sie gerne mehr wissen wollen.

„Im *Drama* nimmt, wie Dorothy Heathcote sagt, die Lehrperson „selten die Haltung derjenigen an, die Bescheid weiß.“ Sie selbst stellt oft sehr präzise Fragen, weil sie die Antwort selbst nicht kennt – und von der Antwort der Schülerinnen und Schüler der weitere Verlauf des *Dramas* abhängt.“ (Morgen/ Saxton 1994, 70)<sup>3</sup>

Wer Fragen stellt, muß offen für alle Antworten sein. In manchen Fragen bin ich ziemlich direkt und bestehe darauf, daß diese auch beantwortet werden. Für SchülerInnen ist es vor allem dann schwierig zu antworten, wenn diese davon überzeugt

---

<sup>3</sup> Übersetzung aus dem Amerikanischen: Michael Klebl. Im Original:

In drama, the teacher, as Dorothy Heathcote says, 'is seldom in the stance of one who knows.' She is most often asking the question precisely because she does not know the answer and is dependent upon the student's answer in order to move the drama on (Morgen/ Saxton 1994, 70).

sind, daß sie eine „richtige“ Antwort geben sollen. In *Drama in Education* gibt es aber keine richtigen und keine falschen Antworten.

Ich frage auch nach Gefühlen und Einstellung – zum Beispiel, ob eine Übung gefallen hat oder nicht. Dabei bestehe ich darauf, daß es nicht reicht, zu sagen, „Das hat mir gefallen“ oder „Das war langweilig“ – ich verlange eine Begründung, warum das eine gefällt, das andere nicht. So finde ich zum einen heraus, was im Moment die richtige Arbeit für die SchülerInnen ist. Zum andern ist „Gefallen“ und „Ablehnung“ der Zugang zu meinem Konzept der Ästhetik der Gefühle.

## 5. Die Ästhetik der Gefühle

Im folgenden will ich mein Konzept der „Ästhetik der Gefühle“ beschreiben und begründen, warum dies eine große Bedeutung für die Erziehung in der Schule hat. Juliana Saxton gibt eine sehr klare und präzise Definition von „Ästhetischer Erziehung“:

„Ästhetische Erziehung bedeutet Wahrnehmung, durch den Intellekt und durch die Sinne – Erfahrung des Intuitiven und Irrationalen. Voraussetzung hierfür ist die Erkenntnis, daß auf diese Wahrnehmung und Erfahrung, obwohl sie sich nicht in das Symbolsystem Sprache fassen läßt, dennoch andere Symbolsysteme gründen, mit denen wir menschliches Verhalten interpretieren und kultivieren. Ästhetische Erziehung bedeutet die Möglichkeit zum Ausdruck, was beeindruckt, befriedigt und erfreut (die Intelligenz des Intellekts). Kooperatives Lernen, soziale Fähigkeiten, sprachliche Kompetenz, Kritikfähigkeit, Problemlöseverhalten – das alles sind Bestandteile des dramatischen Prozesses, aber das ist eben nicht alles. Kurz gesagt: Ästhetische Erziehung eröffnet Möglichkeiten, das Widerspiel von Gefühl und Intellekt und das Zusammenspiel von Form und Inhalt zu entdecken.“  
(Juliana Saxton, unveröffentlichtes Manuskript)<sup>4</sup>

Eine genaue Definition des Begriffs „Ästhetik“ vermeide ich hier, weil der Begriff der „Ästhetik“ nur schwer zu erklären ist und viele Bedeutungen und Interpretationen darin aufgehoben sind. Es ist nicht die Bedeutung von „Ästhetik“, die unklar ist, sondern die Idee von „Ästhetik“, die irritiert. Aus diesem Grund gehe ich gleich einen Schritt weiter und führe den Begriff der „Ästhetik der Gefühle“ ein, weil das eine Art von Ästhetik ist, die ich verstehe und auf die ich mich beziehen kann.

Es war auf einer Konferenz zur Theaterpädagogik in Deutschland, als eine Kollegin und ich uns über unsere Arbeit in der Schule unterhielten. Ich bemerkte, daß diese

<sup>4</sup> Übersetzung aus dem Amerikanischen: Michael Klebl. Im Original:

„Aesthetic education is perceiving, through the intellect and the senses. It is experiencing the intuitive and the irrational. It is understanding that although these may be impossible to symbolize in words, they have a significant place in the way we go about building other symbol systems for interpreting and refining human understanding. It is experiencing the expression of meaning which impresses, satisfies and delights (the intelligence of the intellect). Cooperative learning, social skills, self-esteem, languaging, critical thinking, problem-solving are all components in the dramatic process but they are not all there is to it. To put it simply: aesthetic education provides opportunities for recognizing the play between feeling and intellect and the congruent fusing of meaning with form.“

(Juliana Saxton, unveröffentlichtes Manuskript)

Kollegin ihre Arbeit in Bildern und Metaphern erläuterte und sagte zu ihr: „Ich habe den Eindruck, Du arbeitest sehr künstlerisch und ästhetisch.“ Ihre Antwort war: „Du arbeitest auch ästhetisch, vielleicht emotional-ästhetisch.“

Diese Einschätzung gab den Anstoß, hier über die Ästhetik der Gefühle zu schreiben – nicht nur, weil ich selbst vielleicht eine sehr emotionale Person bin, sondern weil der ästhetische Umgang mit Gefühlen wesentlich mit meiner Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zusammenhängt.

Daniel Goleman gibt in seiner Schrift „EQ – Emotionale Intelligenz“ eine gute Erklärung, warum der Umgang mit „Emotionen“, also mit Gefühlen, nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag wichtig ist.

„Vieles deutet darauf hin, daß Menschen, die in emotionaler Hinsicht geschickt sind – die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen –, in jedem Lebensbereich im Vorteil sind.“ (Goleman 1996, 57)

Der Großteil meiner Arbeit in *Drama in Education* geht von Gefühlen aus. Ich frage die SchülerInnen, was die wichtigsten Gefühle sind, die ein Mensch haben kann. Meistens kommen Antworten wie Liebe (mit viel Kichern), Wut, Furcht, Freude und Traurigkeit. Ich bitte darum, mir zu zeigen, wie meine SchülerInnen selbst Wut, Trauer oder Freude darstellen. Und dann bitte ich darum, Standbilder, also Szenen zu stellen, die Freude, Trauer oder Furcht darstellen. An diesen Bildern und Situationen arbeite ich weiter – die Ideen zu Situationen und Themen kommen von den SchülerInnen, ich selbst gebe nur die Anregungen.

Für viele Menschen ist es offensichtlich nicht wichtig, ihre Gefühle zu zeigen. Ein Junge sagte einmal zu mir, nachdem er eine meiner Stunden nachhaltig gestört hatte: „Was hat das ganze Zeug mit den Gefühlen eigentlich mit meiner Freizeit zu tun?“ – in anderen Worten: Warum ist es wichtig, im Klassenzimmer über Gefühle zu reden, und wo gibt es im Klassenzimmer tatsächlich einen Bezug von SchülerInnen zu Gefühlen?

Gefühle sind die Grundlage jeder Arbeit mit Theater – ob für Schauspiel auf der Bühne oder im Einsatz von *Drama in Education*. Wenn Schülerinnen und Schüler nicht fähig sind, Gefühle wahrzunehmen, fehlt ihnen eine grundlegende soziale Fähigkeit. Daher ist der Austausch über Gefühle und das Spiel mit Situationen, die verschiedene Gefühle verdeutlichen, unerlässlich und wertvoll für den Einsatz im Klassenzimmer. Ein Liebesgedicht zu schreiben, eine Szene zu zeigen, die jemanden in Wut zeigt, zu erfahren, was es heißt für andere und sich selbst verantwortlich zu sein – das alles gehört zu unseren alltäglichen Erfahrungen und sollte seinen Platz in der Schule finden. Kinder und Jugendliche brauchen eine Möglichkeit, in positiver Weise ihren Gefühlen Ausdruck zu geben. *Drama in Education* bietet hier eine Gelegenheit.

Eine Ästhetik der Gefühle achtet nicht auf die perfekte Form des *role-dramas* oder auf die Reaktion von Zuschauern (wie oben gesagt, gibt es normalerweise kein Publikum im *role-drama*). Die Ästhetik der Gefühle behandelt die persönliche Anteil-



nahme an sich selbst und an anderen. Es geht darum, wie sich das „Ich“ als Person in der Situation fühlt und nicht, wie das „Ich“ (schau-)spielt oder wie und was das „Ich“ darstellt. Es geht darum, die eigene innere (Gefühls-)Welt zu erkunden, wahrzunehmen, zu verstehen und schließlich auszudrücken: das Persönliche zu zeigen.

Es ist offensichtlich, daß diese Absichten Elemente von Therapie berühren. Jedoch unterscheidet sich diese Arbeit von Therapie darin, daß nicht individuelle Probleme, sondern die Dynamik der Gruppe und soziales Lernen Gegenstand der Auseinandersetzung sind. Wenn die Arbeit als Therapie betrachtet werden soll, dann als Therapie für die Schule, die krank ist, nicht als Therapie für SchülerInnen. Man braucht keine Therapie, um Gefühle zu zeigen – im Gegenteil: weil SchülerInnen immer weniger Möglichkeiten haben, ihre Gefühle in einer anerkannten und förderlichen Weise zu zeigen, ist diese Arbeit unerlässlich an Schulen. *Drama in Education* stärkt das Selbstbewußtsein und fördert, wie jede ästhetische Erziehung, soziale Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Arbeit im Team.

Mich berührt es jedesmal, wenn ich Schülerinnen und Schüler dabei beobachte, wie sie sich mit geschlossenen Augen von ihren Mitschülern führen lassen. Durch den Einsatz von *Drama in Education* fangen sie an, einander und sich selbst zu vertrauen. Das fördert, meiner Einschätzung nach, ihre Kreativität, ihre Intelligenz und ihre emotionale Sicherheit – vielleicht nicht nur für ihre gegenwärtige Situation, sondern vielleicht auch für ihr späteres Leben als Erwachsene.

„Ich fühle, daß ich's nicht mag.“ „Nein“, sagte Martin. „Das meine ich nicht. Da muß inner drin ein Gefühl sein. Nicht im Kopf, nicht wo du denkst. Irgend wo anders, wo du nicht denkst. Irgendwo, wo du bloß fühlst.“  
(Windsor 1995)

*Übersetzung des Beitrages von Marla Levenstein aus dem Amerikanischen: Michael Klebl*

## Literatur

- Goleman, Daniel (1996): EQ – Emotionale Intelligenz. Übersetzt aus dem Amerikanischen von Friedrich Griese. München/ Wien: Carl Hanser Verlag: 1996.
- Morgan, Norah/ Saxton, Juliana (1987): Teaching drama: ... a mind of many wonders. London: Hutchinson Education 1987.
- Morgan, Norah/ Saxton, Juliana (1994): Asking better Questions. Markham, Ontario: Pembroke Publishers 1994.
- O'Toole, John (1992): The process of drama: negotiating art and meaning. London: Routledge 1992.
- Way, Brian (1973): Development through Drama. Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press 1973.
- Windsor, Patricia (1995): Die Sache mit dem Haß und der Liebe. in: Zoschke, Barbara ed. (1995): Liebesgeschichten. Bindlach: Loewe, 1995.