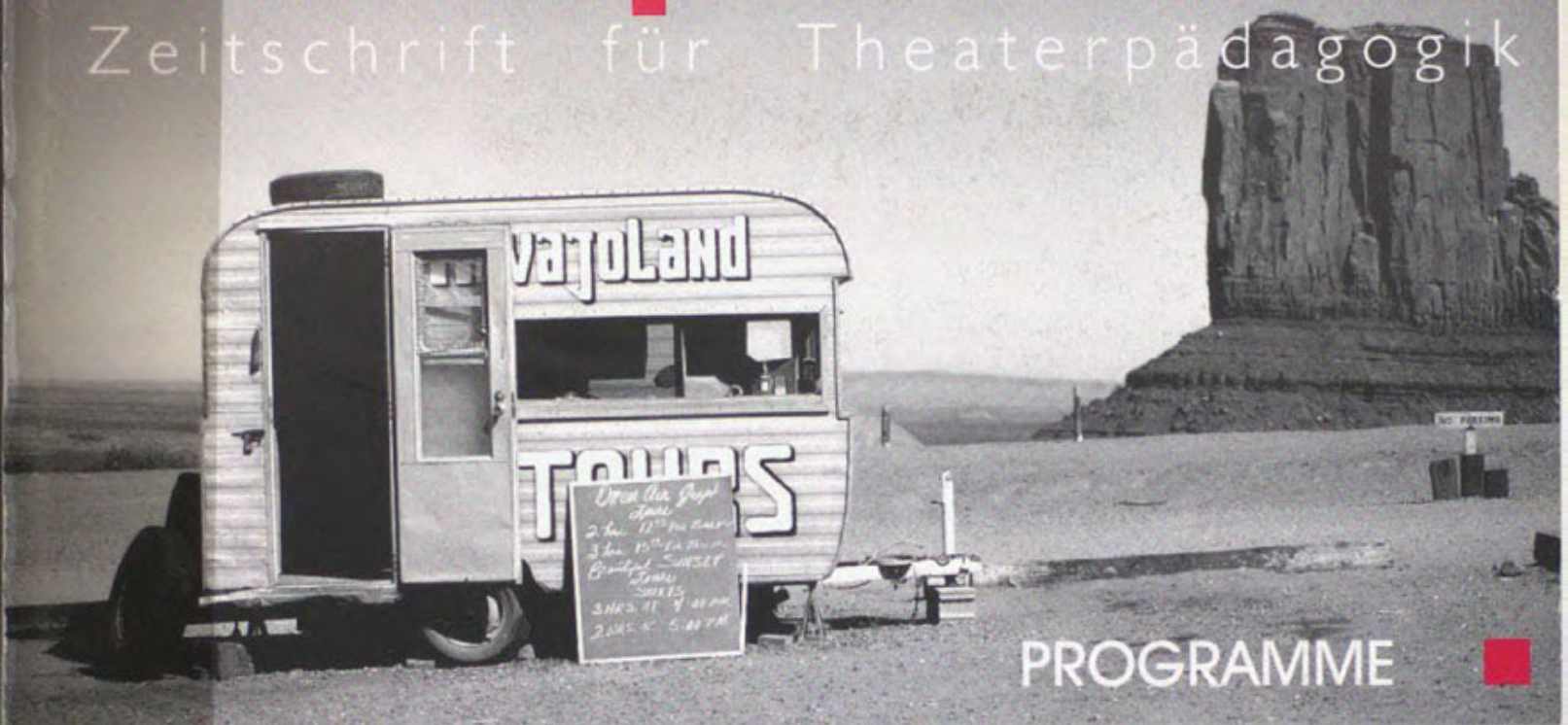


Korrespondenzen

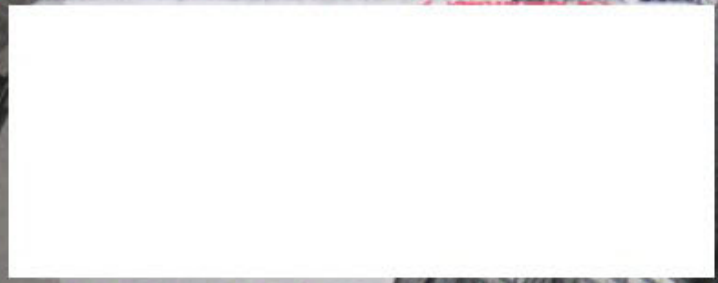
Zeitschrift für Theaterpädagogik



PROGRAMME



PROFILE
PERSPEKTIVEN



Theaterpädagogische Bildungsgänge in der Diskussion

Inhalt

Korrespondenzen, Heft 28, März 1997

Hedwig Golpon Editorial: Programme – Profile – Perspektiven	1
--	---

Teil 1: Theaterpädagogische Bildungsgänge

Bernd Ruping Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust <i>haußen im Walde</i>	3
Ulrike Hentschel Kerncurriculum Theaterpädagogik	10
Hans-Wolfgang Nickel Bemerkungen zu Kerncurriculum und Bildungskonzeption	14
Gitta Martens Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung	17
Gerd Koch Zur theaterpädagogischen Landschaft	21
Wolfgang Sting Theaterpädagogik ist eine Kunst	25
Susanne Prinz Der Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“	28
Heinz-D. Haun Theaterpädagogik ist Dialog	35

Teil 2: Zukunftswerkstätten

Heinz-D. Haun Zukunftswerkstatt: Eine kreative, themenzentrierte Gruppenarbeitsmethode	43
Hedwig Golpon Kurzberichte aus drei Zukunftswerkstätten (Zusammenstellung)	45
Heinz-D. Haun Verlaufsbericht der Zukunftswerkstatt-Gruppe „Theaterpädagogische Bildungsarbeit“	46

Teil 3: Rezensionen

Joachim Lucchesi MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusil, Teil Zwei	49
Florian Vaßen Simone Barck e.a. (Hg.): Lexikon sozialistischer Literatur	52
Florian Vaßen Francine Maier-Schaeffer: Heiner Müller et le „Lehrstück“	54

Teil 4: Multiplik

Das Fort- und Weiterbildungsprogramm des BuT - Ein Service für seine Mitglieder	58
---	----

Teil 5: Veranstaltungshinweise

.....	63
Planungen der Redaktion	62
Impressum / Abbildungsnachweis	62

Der Bundesverband Theaterpädagogik tagte im Oktober 1995 erstmalig in einem der neuen Bundesländer, im tausendjährigen Mecklenburg-Vorpommern.

In Stralsund, einer imposanten Hansestadt, die die Teilnehmer der Tagung zwischen den Arbeitszeiten zum Schlendern einlud. In der Jugendkunstschule, einem historischen Haus mit ästhetisch angenehmer Atmosphäre.

In einem stattlichen Kollegenkreis, der sich zur Bearbeitung eines hochaktuellen Themas eingefunden hatte. Es ging um die Vergleichbarkeit und Qualifizierung der theaterpädagogischen Bildungsgänge im Zusammenhang mit der Frage nach der Brauchbarkeit der Bildungspapiere des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. –

Bildungskonzeption und der Arbeitsgruppe der BAG Spiel und Theater – *Kerncurriculum* –. Die 10.

Tagung bot das Podium für Austausch, Begegnung,

Streit, Diskussion und Dialog aller Einrichtungen, die theaterpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge in der Bundesrepublik anbieten.

Marlies Jeske, als erste Vorsitzende des Bundesverbandes, würdigte die Tatsache, daß es sich mit dieser Tagung um ein Jubiläum handele, das einen Rückblick auf zehn jährlich aufeinanderfolgende Tagungen erlaubt, wovon wenigstens drei die heutige Thematik berührten und einführten. Sie stellte fest, daß diese Tagungen verdeutlichten, „daß es noch immer keine verbindlichen Verabredungen darüber gab, was denn ein professioneller Theaterpädagoge können sollte, in welchen Bereichen er ausgebildet sein müßte und auf welchen Gebieten er gebildet sein sollte“. Als Ergebnis einer intensiven Arbeit legte der Ausschuß „Bildung, Forschung, Lehre“ im Frühjahr 1994 eine Diskursvorlage zu einer grundständigen Ausbildung vor, nämlich die Bildungskonzeption des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (Bernd Rupp/Harald Schneider), um sie allen Einrichtungen, die sich mit theaterpädagogischer Berufsbildung befassen oder diese beabsichtigen, zur Verfügung zu stellen. Etwas später, wie Marlies Jeske weiter ausführt, erschien das Kerncurriculum Thea-

terpädagogik der BAG Spiel und Theater (Ulrike Hentschel/Gerd Koch), das als Anregung für Hochschulstudiengänge entwickelt wurde.

Beide Arbeitsgruppen bemühten sich um die Vorlage einer grundständigen Ausbildung und verstehen sich nicht als konkurrierende Papiere, sondern als Papiere mit ähnlichen und dennoch differenten Absichten. So sei eine produktive Auseinandersetzung, die einzelne Ausbildungen stärken und qualifizieren, sie auf ihre Tauglichkeit für die Praxisfelder prüfen und sie, wo immer dies möglich sei, nebeneinander existieren lassen könne, wünschenswert.

Die Wahl des Tagungsortes fiel auch deshalb auf Mecklenburg-Vorpommern, weil sich hier eine interessante Bildungslandschaft zur Diskussion stellte und, wie Staatssekretär Christoph Ehmann in seinem Begrüßungswort formulierte, „unsere Bemühungen um die Förderung des

Darstellendes Spiels in der Lehrerausbildung“ gewürdigt werden sollten.

In Mecklenburg-Vorpommern wird Darstellendes Spiel seit 1991 als Wahlpflichtfach für alle Schultypen angeboten. „Die Neueinführung dieses Faches ist ein wesentlicher Beitrag zur Schulreform, denn mit dem Darstellenden Spiel geht die Schulung ästhetischer Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit einher; die individuelle kognitive Entwicklung erfährt Bereicherung durch eine bewußte Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenz“, so Ehmann weiter. Er beschrieb den Modellstudiengang Darstellendes Spiel an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald als einen wichtigen „Teil der Bemühungen des Landes, das Lehramtsstudium Darstellendes Spiel zu forcieren“. Denn mit der Einführung des neuen Faches ergab sich die Notwendigkeit einer Ausbildung für Lehrer.

Im Entwurf für ein neues Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern, der im Oktober 1995 zur Verfügung stand, war die Fachbezeichnung Darstellendes Spiel allerdings nicht zu finden, sie drohte in der Zusammenfassung „Kulturell-ästhetische Erziehung“ zu verschwinden. Aber genau diese Fachbezeichnung wurde gebraucht, um die

Programme, Profile Perspektiven

Hedwig Golpon

Editorial

Ausbildung der Lehrer voranzutreiben. Wichtige Begründungen für die Aufnahme des Darstellenden Spiels in die Lehrerbildung fanden sich im argumentierenden ersten Teil des Schulgesetzentwurfes „Recht auf schulische Bildung und Auftrag der Schule“, mit dem vornehmsten Auftrag, eine Balance zwischen der Entwicklung der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler wie auch ihrer Fähigkeit, in Gemeinschaft zu leben, zu bewerkstelligen. Die Schule wird als Lebensraum für Schüler und Schülerinnen begriffen und als Grundvoraussetzung aller an der Schule arbeitenden und lernenden Menschen das Zusammenwirken und die Entwicklung der Fähigkeit, in Gemeinschaft zu leben, beschrieben. Das hieße, die schulischen Lernziele müssen auch im „Schulleben“ erfahren und verwirklicht werden, nicht nur im Unterricht. Dennoch sei der Unterricht der Kern des schulischen Handelns. Diese Zielstellungen verlangen gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die künftig noch stärker in der Lage und fähig sein müssen, ihre größtmöglichen pädagogischen Freiheiten auch nutzen und den Unterricht sowohl fachspezifisch, als auch fächerübergreifend gestalten zu können. Hinzu kommen sogenannte Aufgabengebiete, die z.B. auch in Form themenbezogener Projekte unterrichtet werden können beispielsweise Umwelt, Recht, Verkehr.

Diese Fähigkeiten können Lehrerstudenten zum großen Teil im Darstellenden Spiel erwerben, das mit seinen Methoden genau diese Qualitäten anstrebt.

Selbstverständlich brauchte ein Lehrer derartige Qualitäten immer schon, auch zu DDR-Zeiten, als die damalige Ministerin für Volksbildung in der zu entwickelnden Kreativität der Kinder und Jugendlichen unsere einzige und unerschöpfliche Ressource sah. Nur ließ Margot Honecker die



Einführung eines solchen Faches, in dem „gespielt“ würde, in der Lehrerbildung nicht zu und verwies auf die Möglichkeiten des damaligen Weiterbildungsangebotes. Engagierte KollegInnen ermöglichten den Lehrern und Lehrer-

studenten tatsächlich interessante und fundierte „Theatertage für Pädagogen“, Weiterbildungswochen, Lehrvorführungen oder Werkstätten zum Gebrauch der Mittel und Methoden des Theaters und der Dramaturgie in Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Jetzt, also heute, haben wir das Darstellende Spiel als Wahlpflichtfach in Mecklenburg-Vorpommern im Lehrplan. Es ist dort verankert und wird in der Nachfolgeverordnung des neuen Schulgesetzes vom 15. Mai 1996 benannt.

Und es gibt auch etliche Lehrer, die dieses Fach unterrichten, viele von ihnen erwarten ungeduldig den Start eines berufsbegleitenden Erweiterungsstudiums, das an der Hochschule für Musik und Theater Rostock vorgesehen ist.

Inzwischen nutzen Lehrer, die das Darstellende Spiel aus Enthusiasmus, mit einiger Vorbildung oder auch nur im Auftrage der Schulleitung ganz ohne fachliche Kenntnis unterrichten, die Angebote des Landesinstitutes für Schule und Ausbildung. Der Landesverband Spiel und Theater e.V. bietet seit 1997 in drei Regionen des Landes Mecklenburg-Vorpommern ein „Fortbildungsprogramm für Theaterlehrer“ an, das aus den Erfahrungen des Modellstudienganges „Darstellendes Spiel“ an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, den Anforderungen der derzeitigen Unterrichtspraxis und aus dem zu erwartenden Lehrplan für das Beifach bzw. den Projektunterricht entwickelt werden konnte. Den 18 Studenten, die im Herbst 1994 erstmalig die Gelegenheit ergriffen, dieses Fach in Greifswald zu studieren und darin einen Abschluß zu erlangen, sind die nächsten 17 in einem zweiten Durchgang gefolgt. Eine detaillierte Beschreibung unserer Arbeitsergebnisse finden sich im Beitrag von Susanne Prinz (siehe Seite 28).

Der Modellversuch befindet sich zur Zeit in der Evaluationsphase und wird mit seinem Abschluß im Frühjahr 1998 ein in der Unterrichtspraxis doppelt erprobtes Curriculum für ein Beifachstudium vorlegen.

Anschrift der Verfasserin:

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Institut für
Philologie
Bahnhofstraße 46
17489 Greifswald

Von Begriffen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*

Bernd Ruping

Erster Anlauf oder: Am Anfang stand die Verwirrung (Bloch-Variante)

„Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wohin gehen wir? Was erwarten wir? Was erwartet uns?“

Viele fühlen sich nur als verwirrt. Der Boden wankt, sie wissen nicht warum und von was.“

So Bloch zu Beginn seines „Prinzip Hoffnung“. Wobei, im Falle der Theaterpädagogik, die Verwirrung immer dann besonders groß schien, wenn die TheaterpädagogInnen sich versammelten und die Plätze ihrer verschiedenen Tätigkeiten verließen, um sich auszutauschen, um sich ihrer Bedeutung zu versichern, an die man – so irgendwann Ende der Sechziger wohl – allmählich zu glauben begann. Und sobald focussiert wurde, hineingeleuchtet ins einzelne Beispiel, fand man kaum mehr Verwirrung, sondern oftmals kluge, erfahrene Menschen, die genau wußten „warum und von was“. In allen Treffen, an denen ich je teilnahm, begegneten mir KollegInnen, die trotz der Probleme im einzelnen stets auch hochinteressante Geschichten theaterpädagogischen Wirkens im Handgepäck hatten. Immer wieder gab und gibt es die verschiedensten Exempel wohlfundierter Praxis, die Situationen des Handelns und Denkens konkreter Personen an bestimmten Orten im Hier und Jetzt spiegeln. Und die Emphase, die engagierte Haltung vieler Kolleginnen und Kollegen deutet es an: Es gibt seit ehedem Erfolge zu verzeichnen, auf allen Ebenen des Lernens und Gestaltens mit theaterpädagogischen Mitteln!

Allerdings: Eine Zusammenschau machte und macht Mühe – zu verschieden oft die Geschichten der Protagonisten, zu verschieden die Handschriften und, was bei Tagungen besonders ins Gewicht fällt: zu verschieden die Worte, deren man sich mitunter bedienen muß, will man sich im professionellen Kontext verständlich machen. Hier nun eine Bildungskonzeption oder eine „wissenschaftliche Didaktik“ überzustülpen,

die alles systematisiert und alles ordnet, ist riskant (und in der Vergangenheit immer wieder von praktischer Bedeutungslosigkeit gekrönt worden), denn die Besonderheit des Exempels entzieht sich immer wieder der Verallgemeinerung, die – wenn nicht behutsam genug vorgetragen – sogleich auch als gängelnde erfahren wird, in der man gar nicht vorkommt usw... Und: Wo bleibt die Kunst?

So sorgten die Bildungskonzeption im Auftrag des BuT und das Kerncurriculum im Auftrag der BAG vorab für Aufregung – ihr „Sitz im Leben“ war unklar, verbandspolitische Interessen meldeten sich vor und hinter den Rücken der Autoren zu Wort, zu große oder zu wenig Pragmatik wurden eingeklagt und überhaupt: wieso zwei Konzeptionen etwa zur gleichen Zeit? „Wer sind wir? Woher kommen wir?“ Aber auch: „Wohin gehören wir?“

Die Bildungskonzeption als „kritische Hermeneutik gelungener Praxis“

So widersprüchlich es klingen mag: Deutlich wurde an den Reaktionen auf diese Papiere auch der, sagen wir, *identitätsstiftende Bedarf* auf dem Felde der Theaterpädagogik. Auch die Fülle an Tagungen zu curricularen Fragestellungen in den letzten Jahren macht deutlich: Es ist, trotz oder vielleicht: wegen des vielbesungenen „bunten Spektrums“ theaterpädagogischen Handelns eine Nachfrage da, Weg- und Zielvorstellungen abzugleichen. Daß ein solcher Versuch auch vor der Profilierung des „Berufs Theaterpädagogik“ kulturpolitische Relevanz hat, braucht keiner größeren Begründung.

Sowohl die Bildungskonzeption als auch das Kerncurriculum verstehen sich als Zusammenschau der über die letzten Jahre hinweg geführten Diskurse über Ziele, Inhalte und Formen pädagogisch-ästhetischen Handelns und Verstehens, als eine Art – wir sagten früher in der Lehrstückarbeit – „Halbfertigprodukt“, in dem die Ergebnisse einer reflektierten Selbst- und Fremdbeobachtung zusammenfließen. Sie sind Ausdruck also

Von Begriffen, Wegen und der Lust haßen im Walde

eines Verständigungsprozesses von Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichen Interessen, Problemen, Hoffnungen.

Die vielen institutionellen, verbandlichen, auch persönlichen Initiativen, die den Konzeptionen vorangingen, legitimieren nach meinem Dafürhalten dazu, diesen Ergebnissen einen Grad von „Objektivität“ beizumessen: Denn trotz aller Verschiedenheit persönlicher Standpunkte, Interessen und Erfahrungen zeichneten sich gemeinsame Problemfelder, gemeinsame Wertvorstellungen und gemeinsame Zielperspektiven ab.

Ich möchte den Vorgang, der zu beiden Konzeptionen führte, mit einem Wort von Gert Selle als „kritische Hermeneutik gelungener Praxis“ beschreiben (Hermeneutik = Kunst der Auslegung und Deutung).

Und in nichts anderem bestand auch der Auftrag – der der BAG und der des BuT. Und so kann es auch kein Konkurrenzverhältnis geben zwischen Bildungskonzeption und Kerncurriculum, sondern bestenfalls ein Anregungsverhältnis.

Dabei zielt das Kerncurriculum schon auf die Besonderheit der hochschulspezifischen Lehr-/ Lernbedingungen, während die Bildungskonzeption – im Begriff ist es angedeutet – den Bezug auf alle möglichen Lernorte voraussetzt und also die theaterpädagogische Lehre gleichsam auftragsgebunden generalisiert. Das macht ihre Problematik, aber auch ihr Spezifikum – und – nach ihrer Erprobung in der TPZ-Lehrpraxis kann ich das, empirisch gestärkt, sagen: – ihren Reiz aus.

Eine kritische Hermeneutik gelungener Praxis ist allerdings, wie jeder Deutungsprozeß, mit den vorliegenden Versuchen nicht abgeschlossen; vielmehr zielt sie auf weitere Anstrengungen des Verstehens, des Klärens, des Entgegenhaltens bzw.

(Wieder-)Erkennens – den konkreten Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort entsprechend, aber auch: den Erfahrungen, Vorlieben, Wünschen der Menschen, die sich mit ihr auseinandersetzen – es ist auf Diskurs angelegt, d.h. nicht präskriptiv, sondern als *Dispositiv der verschiedensten Erfahrungsebenen* – und insofern haben auch die Einsprüche dazu ihr Recht. Aber die Befürchtungen, hier werde etwas festgeschrieben, die nicht. In den „Fluß des Ge-

schehens“ wurde vielmehr etwas zwischengeschrieben – als vorläufiger Haltepunkt, zwischengeschrieben in der Hoffnung, den theaterpädagogischen Praxen im Lande bei ihrer Profilbildung zu helfen, den Dialog vorwärtszutreiben, Orientierungsmarken zu setzen.

„Es kommt drauf an,
das Hoffen zu lernen“,

sagt der Meister der Utopie, Bloch. *„Es/ ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern. Die Arbeit /des Hoffens/ verlangt Menschen, die sich ins werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selbst gehören.“*

Und: Hoffen verlangt Denken, und „Denken heißt Überschreiten. So jedoch, daß Vorhandenes nicht unterschlagen, nicht überschlagen wird. Sondern es begreift das Neue als eines, das im bewegt Vorhandenen vermittelt ist, ob es gleich, um freigelegt zu werden, aufs Äußerste den Willen zu ihm verlangt.“

(Bloch: Vorwort zu „Das Prinzip Hoffnung“)

Zweiter Anlauf oder: Begriffsgeschichte(n) zur Bildungskonzeption (Goethe-Variante)

Wenn man über etwas so Großes wie über eine *Bildungskonzeption* zu reden hat, darf man sich auch etwas geisteswissenschaftlich gebärden – im theaterpädagogischen Alltag ja eher die Ausnahme, also erlauben Sie mir, die Chance wahrzunehmen. Späterhin wird's dann wieder pragmatischer. Jetzt aber: Goethe:

Der schrieb nicht nur den Faust und nicht nur Dramen, sondern auch Romane, und einer davon ist der „Wilhelm Meister“. Viel später wurde der zu einem hochbedeutsamen erklärt, da an ihm die Gattung des deutschen *Bildungsromans* zu Blüte und Entfaltung komme. Das Stichwort ist gefallen – worum also geht es?

Der junge Wilhelm Meister ist, genau wie sein Schöpfer Goethe, als er noch ein Knabe war, vom Puppentheater gefesselt; und wie Goethe sehr früh und von einem Grafen und Königsleutnant geführt, die französische Bühne kennenlernt, so taucht auch Wilhelm ein in die Welt des Theaters und

Von Begriffen, Wegen und der Lust haußen im Walde

seiner sinnlichen Elemente (ein Kind wird dabei nebenher auch gezeugt). Und während Goethe in der Sturm-und-Drang-Zeit von Hamlet begeistert und schließlich von der „Herrlichkeit des Theaters überhaupt so eingenommen“ war, daß er von 1791 ab selbst als Theaterdirektor in Weimar der Schaffung eines deutschen Nationaltheaters als fernem Ziel diene, spielt Wilhelm am Ende den Hamlet selbst und faßt es als seine „Sendung“ auf, ein großes Theater zu schaffen, in dem Würde und ein humanes Menschendasein besser gedeihen könnten als im gesellschaftlichen Leben.

„Du siehst“, sagt Wilhelm, „daß alles für mich nur auf dem Theater zu finden ist und daß ich mich in diesem einzigen Element nach Wunsche rühren und ausbilden kann.“

Das alles war vor ziemlich genau 200 Jahren (1794/95) – eine andere Zeit, andere Bilder, andere Medien bestimmen die Öffentlichkeit heute, und das Ästhetische selbst ist in gesellschaftlichen Umbewertungen begriffen (wenn man bedenkt, daß die Who-Hymne „I'm free“ mittlerweile als Werbung für Geldanlage genutzt werden kann...) – und doch leisten wir uns den ungeheuren Anachronismus und halten's mit Wilhelm!

Ich denke – mit Recht:

Denn der klassische Bildungsbegriff geht aus von einem Menschen, der in die Welt zieht, sich und durch sich hindurch seine Gesellschaft zu entdecken. Dieser Weg ist, ganz im Sinne der Aufklärung und ihrer Utopie, der Weg aus der „selbst-verschuldeten Unmündigkeit“, d.h. er setzt die Möglichkeit der Emanzipation der gesellschaftlichen Subjekte voraus – und so gefällt mir der Begriff „Bildung“ ganz gut, er schließt das *Widerständige, Eigensinnige, die Umwege des Erfahrungs-Machens ein*, ihm ist das Moment der individuellen Mit-Gestaltung immanent, er ist eher auf einen Prozeß hin orientiert, der von persönlichen Lernfähigkeiten, sozialen Lernsituationen, kulturellen Kontexten und lebensgeschichtlichen Wendungen zugleich abhängt und befördert wird.

Deshalb taugt er mir auch besser als der der „Erziehung“. Die zugrundeliegenden Tätigkeitswörter bestätigen das. Es heißt: „Ich erziehe dich.“ Aber nicht: „Ich bilde dich.“ (Ausnahme, bezeichnender Weise: der

Herrgott, der nach seinem Ebenbilde den Menschen bildet, gestaltet – und darin steckt, immerhin, ein utopisches Moment.) Wir sagen zwar: „Ich bilde dich aus“, und das meint in der Regel: funktionales Unterweisen. Ansonsten aber, und darin ist das ursprüngliche Moment des klassischen Bildungsbegriffs aufbewahrt, heißt es reflexiv: „Ich bilde mich“, bzw. „sich bilden“. Und so verwendet ihn Goethe, so verwendet ihn Wilhelm.

Der Unterschied

Und doch braucht Wilhelm neben der Welt, in der er vagabundierend schon die richtigen Spuren entdeckt, zur Selbst-Bildung auch das

Theater. Und Schiller nennt den prägenden Vorgang beim Namen und wendet ihn intentional: Es spricht von der Notwendigkeit einer „ästhetischen Erziehung“, denn von der Zweckfreiheit der Kunst erhofft er den Anstoß des beeindruckten Menschen zu eigener Freiheit, zur Mündigkeit, die ihm allerdings als Möglichkeit in der materiellen Welt war.

Unsre Hoffnung in eine gesellschaftliche Entwicklung zum Besten der Bürger ist nun längst nicht mehr so optimistisch wie die Goethens oder Schillers, und viele, die heute ausziehen, lernen weniger sich als eher nur das Fürchten noch kennen und verlieren sich in den Brüchen dessen, was Georg Lukács die „transzendente Hei-

Neu bei HAAG + HERCHEN

Roland Matthies

Wege zu einer neuen Schauspielausbildung – Wege zu einem neuen Theater?

Von der Schule des Vieux Colombier
zu den Schulen von
Etienne Decroux und Jacques Lecoq

Aus dem Inhalt:

- Geistige Väter
Appia – Jacques-Dalcroze – Craig
- Die Schule des Vieux Colombier
- Die Schule des Mime Corporel von Etienne Decroux
- Die Ecole Mime-Mouvement-Théâtre von Jacques Lecoq
- Charakteristische Stilmittel in der Pädagogik der Schulen
Neutrale Maske – Ausdrucksmaske – commedia dell'arte – Griechische Tragödie – Asiatische Theaterformen – Pantomime – mime corporel – Rhythmus – Musik – Tanz

ISBN 3-86137-513-3, 214 Seiten, kartoniert, DM 38,-

Von Begriffen, Wegen und der Lust haußen im Walde

matosigkeit“ (in: „Theorie des Romans“) nannte. Kein Bereich mehr, der nicht, wie vermittelt immer, in die Funktionale gerutscht ist, und gerade die Geschichte der Bildung – vom Begriff der Qualifikation bis hin zu den Konzepten der kybernetischen Didaktik mit ihrem Input-Output-Modell belegen das für unsre Thematik eindrucksvoll. Kein Wunder, daß die klassischen Begriffe heute anders schmecken und Bildung mittlerweile nach „Bildungsbürger“ klingt, d.h. nach jemanden, der fleißig Bildungs-„gut“ gesammelt hat wie unsereins Sperrmüll. Paulo Freire spricht hier vom „Bankierskonzept“ der Pädagogik, und selbst das stimmt heut nicht mehr.

Und so haben wir offenbar jene Anstöße, wie Wilhelm sie durchs Theater erfuhr und Schiller sie durch ästhetische Erziehung sicherstellen wollte, bitter nötig (der Kollege von der Mal- und Kreativschule spricht vollmundig von „existentiellen Lebensmitteln“). In einem Szenario düsterster Gegenwartsanalysen und Zukunftsvorstellungen meldet sich also – zwischen etabliertem Kunstbetrieb und pädagogischer Misere – die *Theaterpädagogik* zu Wort, die richten soll, was anno dazumal leichter noch in der Welt zu sein schien. Ein gewaltiger Anspruch, der oft geradezu heilsversprechend über die Lippen der Kollegen kommt, so, als ob wir tatsächlich einen Zugriff aufs Große Ganze hätten.

Dennoch – einig sind wir: Theaterpädagogik soll kein neuer Dreh sein, den verfahrenen Karren der offiziellen pädagogischen Institute flott zu machen, und auch nicht eine bessere Kundenwerbung für die Theater, nein, auch den Dramaturgen machen wie keine Konkurrenz. Treten wir also vorsichtig das klassische Erbe an, sprechen wir über *Theaterpädagogik als eine Disziplin der ästhetischen Bildung*.

Theaterpädagogik als ästhetische Bildung

Die ästhetische Bildung in allen ihren Ausprägungen radikalisiert den mit dem Bildungsbegriff gesetzten Anspruch auf aktive Mittäterschaft der Lernenden und auf die entsprechende pädagogische Haltung des Mit-Gestaltens, Möglich-Machens, Mit-Reflektierens.

Denn in ihrem Zentrum steht – auf der Produktions- wie Rezeptionsseite – die *ästhetische Erfahrung*, d.h. ein Phänomen, das so viele, und immer auch sehr intime, vielleicht geheime, vielleicht noch nie ausgesprochene oder auch unbewußte Seins-Bereiche der Beteiligten berührt, das fluktuiert zwischen Sinnlichkeiten, Verstandesbegriffen, individuellen Geschichten und objektiven Bedingungen – so, daß manche Apologeten der ästhetischen Bildung, den „geradezu schrecklichen Gedanken“ in die sich sträubende Feder quälen, „wollte man sich die ästhetische Erfahrung als curricular ins Visier genommenes Lernziel vorstellen“ (Gert Selle).

Adorno führt im Zusammenhang des Ästhetischen das Unerlaubte in die Diskussion ein:

„Musikalische Erfahrungen in der frühen Kindheit macht man, wenn man im Schlafzimmer liegt, schlafen soll und mit weit aufgesperrten Ohren unerlaubt hört, wie im Musikzimmer eine Beethoven-Sonate für Klavier und Violine gespielt wird“ -

oder, mit Verlaub, das Gitarrenriff von Keith Richards aus „I Can't Get No Satisfaction“, unter der Bettdecke und im grünen Licht der Skala des Kofferradios.

Etwas einfacher vielleicht fällt die Annäherung ans Ästhetische über die Wortgeschichte: das griechische *ästhanomai* heißt auf deutsch: ich nehme wahr. Schon die Erfahrung bestätigt, daß unser Wahrnehmungsapparat, alle Sinne eingeschlossen, eher stimulierbar ist durch das, was aus dem Rahmen des Gewohnten fällt, was nicht in den Schrittfolgen des Vorab-Geplanten aufgeht, durch Ungewohntes also, Befremdliches, das uns aufhorchen läßt, das die „Macht der Gewohnheit“ als solche in unser Bewußtsein stößt und das Vertraute als „Gewohnheit der Macht“ (Enzensberger) dechiffriert, zumindest aber in Frage stellt: „Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die ringsumher stehen, warum guckst du dich nicht um? Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen? Du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst, und ist so lustig haußen im Walde.“

Von Begriffen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*

Das Risiko der Wahrnehmung, die wilden Blumen abseits der Beete und Monokulturen, das Aufgehen der Sinne statt der 'hübschen Sittsamkeit' - all das bringt das pädagogische Anliegen aus der Fassung und führt zum

„Paradoxon der ästhetischen Bildung“ (Jörg Richard)

Einerseits ist es Pflicht der verantwortungsbewußten Pädagogen (und wichtiger Bestandteil aller Bildungsprozesse), Ziele zu bestimmen und, über wohlbedachte Interventionen, die Wege dorthin gangbar zu machen; andererseits aber ereignen sich ästhetische Prozesse, Phänomene und Erfahrungen in aller Regel *neben* den ausgewiesenen Pfaden, im Querfeldein, beim Streunen und Wildern - in Augenblicken der Erschütterung, in denen erfahrbar wird, was einem noch nicht widerfahren ist. Eben hier entsteht jene 'ahnungsvolle Gewißheit', die Ahnung für den grundsätzlich alternativen Charakter menschlicher Möglichkeiten (vgl. Hanne Seitz, in: Korrespondenzen 23-25, 1995). „Was wäre, wenn?“, fragen die Kindergeschichten von Peter Bichsel, und jeder gelungene ästhetische Vorgang verpflichtet auf eben diesen Konjunktiv.

Theater lebt davon - sei es professionell oder im Amateurstatus versucht. Vertrautes, Augenfälliges, Automatisiertes wird dabei so ver-fremdet, daß es dem Bewußtsein wieder einfällt - gleichsam sinnlich überlistet: Der Wolf als Vorbild, Repräsentant des Nicht-Domestizierten, der vom Schulweg weiß und deshalb so erfolgreich ver-führt.

Der Wolf, das heißt aber auch: „Konfrontation mit dem Risiko, die eine plötzliche Entbindung alternativer Möglichkeiten sucht.“ Das heißt: „Spiel mit destabilisierender Wirkung und unbekanntem Ausgang.“ (H. Seitz, aaO.) Scheitern gehört dann zur Methode (vgl. das Kern-Curriculum und die zu erwerbenden Kompetenzbereiche).

So wie das Vagabundieren aber in Sackgassen oder zum Straucheln und Auf-die-Nase-Fallen führen kann, so setzt es umgekehrt auch ein Vorhandensein von Wegen voraus. Ohne den Auftrag der Mutter, ohne den geraden Weg zur Großmutter hätte Rotkäppchen ihr ästhetisches Erlebnis gar nicht haben können. Und: Alles Ästhetische, ob im Alltag oder in der Kunst, bleibt ohne die

Anstrengungen des Aufnehmens, Nachspürens, Vorstellens, Erinnerens, Vergleichens, Verbindens und Bewußtmachens unentdeckt und mißverstanden! („In der verabsolutierten Praxis /ist/ keine Wahrheit, denn /dort/ reagiert man nur und damit falsch.“ Adorno, Resignation)

Hier ist vieles zu lernen, zu studieren, hier ist viel anzueignen aus Vergangenheit und Geschichte. Gerade der Begriff Theaterpädagogik kneift - für viele etwas zu schmerzlich - in diesen widersprüchlichen Zusammenhang.

Theaterpädagogik als Pädagogik der Darstellung

Theaterpädagogik, als Disziplin der Ästhetischen Bildung, radikalisiert den mit dem Ästhetischen allgemein gesetzten Anspruch, indem sie Wahrnehmung und Gestaltung an das Handeln von Personen bindet (gr. *dramein*). Wir entdecken, entschlüsseln unsre Wirklichkeit handelnd und Handlungen betrachtend - wobei die Betrachtung jede Handlung sogleich als Darstellung qualifiziert. Das wird in der Regel erlitten: „Mit den Augen seines Chefs“, so Bloch, „sieht sich der kleine Angestellte am Morgen im Spiegel an.“ Und Sartre verallgemeinert dies in seinem berühmten Satz: „Die Hölle, das sind die andern,“ die uns, als „*Blickandere*“, taxieren, einschätzen, zum Objekt ihrer Daseinsentwürfe machen, die unsere Handlungen beeinflussen und unsre Haltung prägen.

In theatralen Spielprozessen wird dieser kommunikativ-radikale Vorgang in beide Richtungen ausgetragen: als Eindruck, den wir machen, und als Ausdruck, den wir haben. Und in beide Richtungen, d.h. in seinen subjektiven, wie in seinen verallgemeinerungsfähigen Anteilen wird er produktiv gewendet und im gemeinsamen Spiel



Von Begriffen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*

angeeignet: „acting“ und „spect-acting“ nennt Boal das.

Watzlawiks bekannter Satz „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“, lautet also in seiner theaterpädagogischen Konkretion: „Man kann nicht ohne Darstellung kommunizieren.“ Und: die „leiblichen“, gestisch, mimisch, haltungsspezifisch versetzten Anteile der Kommunikation „dominieren“ die rein sprachlichen, geben der Botschaft den wirkungsmächtigen Schub, der die Interaktion zwischen Sender und Empfänger prägt.

Indem wir in allen öffentlichen Bereichen unsres Lebens ununterbrochen damit beschäftigt sind, Ausdrucksformen zu finden, um Eindruck zu erzeugen, und indem wir, selbst wenn wir von diesem Spiel die Nase gestrichen voll haben oder überhaupt kein Bewußtsein davon haben, dennoch wieder etwas ausdrücken, das Eindruck hinterläßt, indem wir also quasi *zur Darstellung verurteilt* sind: wird Theaterpädagogik als Pädagogik der Darstellung zur Universaldidaktik schlechthin. Wo immer ein menschliches Wesen in die Welt tritt, beginnt es ein Spiel, das unsere Fachlichkeit berührt bzw. berühren sollte – und: der Blick auf die Praxisfelder der Theaterpädagogik bestätigt diese These eindrucksvoll. Sie erstrecken sich von den Momenten des spielerischen Begreifens von Selbst und Welt, über die vielfältigen Weisen der funktionalen Kommunikation im Alltag (samt der Kommunikationsstörungen darin), bis hin zum Spiel mit Kommunikation und Darstellung, bis hin zum Theater also, wo alle Formen des handelnden Sich-Ausdrückens zu sich selbst kommen (vgl. Bildungskonzeption).

Und erst dieser Bezug auf ein umfassendes Modell der Darstellung rechtfertigte für uns ein „Bildungskonzept“, das von Theater ausgeht, Theater als Regulativ vorstellt und, wenn die kommunikativen Bedingungsfelder es ermöglichen: auf Theater zu führt.

In allen Fällen erschließt dieser Entwurf aber Wirklichkeit als von Menschen geprägte und zu prägende. Boal: „*Theatre is the art of looking at ourselves*“ – und zwar: als Handelnde in den vielfältigen Situationen unsres Alltags bzw. als von Handlungen geformte, verformte gesellschaftliche Subjekte.

Der Plural, das „ourselves“ in der Boalschen Formulierung, verweist dabei auf ein Wesensmerkmal aller Kommunikation, das auf dem Theater zu einer gesellig-gestalteten Form zu finden vermag und das Theater vor allen andren Kunstformen abhebt: Man braucht den anderen dazu, den Mit-Spieler, Mit-Betrachter, Mit-Denker und also: Mit-Gestalter. Allein funktioniert es nicht (Lope de Vega, wegen der Alliteration auf englisch zitiert: „*Theatre means: two persons, a platform, a passion.*“). Ein großes humanes Moment des Theaters und des Theaterspiels besteht darin, daß ich mich, um zur Gestaltung vorzudringen, im anderen entdecken muß, so wie die anderen sich in mir entdecken.

Das Risiko des Ästhetischen liegt hier auf vielen Schultern. Und die „ästhetische Erfahrung“ geht, radikaler als irgendwo, immer zugleich durch das fremde Eigene wie durch das Eigene im Fremden der andern hindurch und stellt sich dabei in den szenischen Vorgängen, den Spiel-Handlungen wechselseitig auf die Probe.

Focus: Theater

So sehr unserer Konzeption von Theaterpädagogik auch ein umfassendes Modell Darstellender Kommunikation zugrunde liegt, aus der sich nicht zuletzt die vielschichtigen Facetten und Fachbereiche der Theaterpädagogik ableiten und begründen lassen, bleibt der Bezug auf Theater als einer Kunstform sui generis das konstitutive und profilbildende Moment unserer Profession, in welcher ihrer Fachbereiche wir auch immer unseren Schwerpunkt setzen. Denn Theater schafft Räume und Zeiten, die nicht aufgehen im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang, auch nicht: dem curricularen. Mehr noch: Es definiert sich im produktiven Widerspruch dazu. Als Weise der *ästhetischen Kommunikation* entbindet Theater dabei den menschlichen Zeichenapparat und seine Ausdrucksformen von der gewohnten Zweckausrichtung der Kommunikation im Alltag. Indem er das konventionalisierte Verhältnis zwischen Zeichen und Bezeichnetem desautomatisiert, provoziert der Freiraum des theatralen Spiels, in dem der Mensch zugleich Subjekt und Objekt des Gestaltungsprozesses ist, eine neue Einstel-

Von Begriffen, Wegen und der Lust *haußen im Walde*

lung auf die sprachlichen wie körperlichen Ausdrucksformen.

Der Abstand zu den Verwertungszusammenhängen des Alltags, *conditio sine qua non* der Kunst, birgt im Falle des Theaters die Möglichkeit, alle menschlichen Darstellungsformen, auch die Tabuisierten, Verschütteten, (Noch-)Brachliegenden auf die Probe zu stellen, d.h. ohne den Druck der Realität zu überprüfen, zu verändern, zu differenzieren. Und erst dieser Abstand eröffnet uns auch jene Handlungsräume, in die wir nun, als von Verwertungsansprüchen Gezeichnete, stoßen können – die spielpädagogischen, die verhaltenstherapeutischen, die instrumentell-kommunikativen, die funktional-ästhetischen usw.

Theater ist im selben Maße authentisch, wie es den Beteiligten als Subjekte ihrer Erfahrungen gelingt, in den Vorgängen, Szenen oder Stücken ihre Beziehungen, Verhältnisse und Handlungsalternativen auszuloten und wechselseitig anzueignen. Als ein „Werkzeug der Wahrnehmung“ (Alexander Kluge) kompensiert Theater dabei die Beschränktheit des Augenfälligen und stellt künstlich-kunstvoll die Verbindung zum gesellschaftlichen Ganzen wieder her – aber induktiv: durch die konkrete Geste, die Haltung oder die Leidenschaft zweier Menschen hindurch, darin etwas signifikant, kommunikel, öffentlich wird. Der ästhetische Gehalt dieses Vorgangs korrespondiert mit seinem aufklärerisch-emanzipativen: In Zeiten von Telekom und Datenbank, von TV und elektronischen Medien insistiert er auf Formen der Selbst-Darstellung als sozialer und kommunikativer Gebrauchswert – Bedingung der Möglichkeit für eine aktive und interessengeleitete *Auseinandersetzung mit den Formen der „modernen“ Kommunikation*.

Darüber hinaus hat Theater eine grundsätzliche *Disponiertheit zum Interdisziplinären und Intermedialen* – nicht nur im engeren Sinne der produktiven Vermittlung zwischen den Kunstgattungen (seine polyästhetische Dimension), sondern auch im Hinblick auf die Verzahnung von Kunst und Medien im allgemeinen (Theater als Rohstoff von Öffentlichkeit).

Deshalb, meine ich, sollten wir den Terminus „Theaterpädagogik“ nicht länger zäh-

neknirschend akzeptieren, etabliert ist er ohnehin im Sprachgebrauch. Theater ist damit als Reibungsfläche, als *regulatives Prinzip* gesetzt, an dem wir die je aktuelle Verwendung seiner Spielarten und Formen überprüfen. Das schließt mit dem Moment des Ästhetischen auch das des Ethischen mit ein.

Das Verhältnis von ästhetischem und ethischem Wert

Es ist begründet in der Qualität der Kommunikation, die die Aufnahme oder Verwendung theatraler Mittel und Techniken hervorbringt. Im Falle der Kunstrezeption entfaltet sich diese am materiellen Artefakt – hier setzt Adornos ästhetische Theorie an, hier begründet sich sein Werteschema (etwa: Beckett vs. Brecht). Im Falle der Kunstproduktion, d.h. im Schaffensprozeß entfaltet sie sich im Vollzug der Formgebung selbst. Maßstab dieser Qualität aber ist grundsätzlich, und gerade auch in funktionalen Kontexten, der *Grad der Freiheit der kommunizierenden Subjekte – vor sich und den anderen, vor Materialien und Inhalten sowie vor den Verfahrensweisen ihrer Bearbeitung*.

Dieser Maßstab beansprucht um so nachdrücklicher Gültigkeit, wenn es – wie auf dieser Tagung – um theaterpädagogische Bildung geht, um „Programme“, um Curricula. Hier liegt auch der Grund für die Verankerung von Ethik in der Bildungskonzeption und im Begriff der „kommunikativen Kompetenz“.

Und: hier schließt sich zugleich der Kreis, den wir mit Goethe und Wilhelm Meister öffneten, die uns Begriffe wie „Mündigkeit“, „Würde“ und Eigensinn, d.h. Eigentum an den eigenen fünf Sinnen mit auf den Weg gaben.

Der Beitrag mußte leider aus Umfangsgründen gekürzt werden.

Anschrift des Verfassers:

TPZ
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen

Kerncurriculum Theaterpädagogik

Überlegungen und Impulse zu einem „Dauerbrenner“

Ulrike Hentschel

Die bildungspolitische Diskussion scheint wieder neu in Gang gekommen zu sein. Angesichts einer sich im radikalen Wandel befindenden Industriegesellschaft fordern pädagogische Praktiker und Erziehungswissenschaftler, längst überfällige Veränderungen des Bildungssystems vorzunehmen. Innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft wird unter dem Motto: „Vorrang für Bildung“ für eine „zweite Bildungsreform“ gestritten (vgl. Erziehung und Wissenschaft 12/1994).

Im Klima der Diskussion um eine notwendige Neuorientierung des Bildungs- und Ausbildungswesens wurde auch innerhalb der spiel- und theaterpädagogischen Fachverbände der Bundesrepublik ein Thema neu belebt, das auf eine lange Geschichte zurückblicken kann: Die Forderung nach einer grundständigen spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung.

Die Ausgangssituation für die Neudiskussion dieses „Dauerbrenners“ ist dabei vor allem dadurch gekennzeichnet, daß

- das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ in der gymnasialen Oberstufe einiger Bundesländer bereits etabliert ist, ohne das dieses Fach von den zukünftigen LehrerInnen als grundständiges Studienfach studiert werden kann;
- zahlreiche heterogene Fort- und Weiterbildungsangebote für Spiel- und TheaterpädagogInnen bestehen und auch genutzt werden, gleichzeitig aber das entsprechende Berufsbild weder institutionell oder sozial verankert und akzeptiert ist.

Vor diesem Hintergrund bemüht sich seit einiger Zeit eine Arbeitsgruppe „Theaterpädagogik“, bestehend aus Vertretern verschiedener Fachverbände innerhalb der BAG Spiel und Theater, um die Erarbeitung eines „Kerncurriculums Theaterpädagogik“. Dabei ist eine grundständige Ausbildung von TheaterpädagogInnen sowohl für den Bereich der Schule als auch für den außerschulischen Bereich intendiert. Es geht darum, einen Konsens über Mindestanforderungen zu formulieren, der eine Professionalisierung der Ausbildung zum Theater-

pädagogen ermöglicht und der herrschenden Unsicherheit und Willkür in bezug auf das Berufsbild entgegenwirkt.

Der erste Schritt auf dem Weg zu einem solchen Curriculum bestand in einer Erhebung der bestehenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Spiel- und Theaterpädagogen und einer Synopse der ihnen zugrunde liegenden Ausbildungs- und Studienordnungen. Auf dieser Grundlage basiert das „Kerncurriculum Theaterpädagogik“, dessen leitende Überlegungen und Voraussetzungen im folgenden zusammengefaßt werden sollen.

Überlegungen zur Struktur des Faches „Theaterpädagogik“

1. Zunächst muß sich das zu erarbeitende

Curriculum mit der Problematik eines Studiengegenstandes auseinandersetzen, der fast ausschließlich von „Zulieferdisziplinen“ lebt, weil er sich im Schnittpunkt verschiedener Fachgebiete ansiedelt: Theater und Pädagogik. Die Übernahme von theoretischen Beständen aus den unterschiedlichsten Wissensgebieten und Künsten birgt die Gefahr einer nur oberflächlichen, stark vereinfachenden, wenn nicht gar verfälschenden Rezeption der Wissensbestände und des „Könnens“. Insbesondere dort, wo in relativ kurzer Zeit grundlegende Kenntnisse der Spiel- und Theaterpädagogik vermittelt werden sollen, erscheint eine

Bildungskonzeption des Bundesver

... gibt konkrete Vorschläge zu einer grundständigen Ausbildung als Diskursvorlage für alle Einrichtungen, die sich mit theaterpädagogischer Berufsbildung befassen oder das beabsichtigen.

... will die organisch gewachsenen Bildungsgänge in Deutschland mit Hilfe bisheriger Erfahrungen und den Erfahrungen anderer europäischer Länder in gemeinsamen Strukturen der theaterpädagogischen Berufsbildung entwickeln. Gemeinsame Leitlinien und eine gemeinsame Kommunikationsplattform sind dafür dringend nötig.

Die grundlegenden Ziele theaterpädagogischer Praxis und Berufsbildung ergeben sich aus dem existentiellen menschlichen Bedürfnis, Lebenswelten kreativ zu erfahren und zu gestalten. Die handlungsintensiven Ansätze theaterpädagogischer Methodik finden wachsende Anerkennung als Ergänzung zur häufig auf kognitive Lernziele orientierten Schulpädagogik. Theaterpädagogik braucht eigene Leitsätze und Ziele, die nicht zu verstehen sind als Maximen im Sinne allgemeingültiger Prinzipien. Vielmehr zielen sie auf gesellschaftlich verantwortliche, schöpferisch handelnde Subjekte in ihrer Besonderheit und sind deshalb als Kompetenzspektrum formuliert.

Kerncurriculum Theaterpädagogik

Begrenzung und Spezifizierung, vor allem in den berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten, unumgänglich. Eine solche Spezialisierung muß nicht verallgemeinernd festgeschrieben werden. Es ist denkbar, sie entsprechend den individuellen Vorkenntnissen der Studierenden zu formulieren. Nur so wird es möglich sein, nicht nur kurzfristige Verwertungsinteressen zu befriedigen, sondern über die Vermittlung von pädagogischem Technik-Wissen hinaus, ein professionelles fachliches Können auszubilden.

Das Curriculum mußte also Überlegungen anstellen, wie mit der Vielfalt des für die spiel- und theaterpädagogische Ausbildung notwendigen Wissens und Könnens umzugehen sei und welche Möglichkeiten zur individuellen Differenzierung in einen Studienplan einzuarbeiten sind.

Im Falle einer Schwerpunktbildung ist zu entscheiden, wie eine exemplarische Spezialisierung innerhalb der Ausbildung aussehen

könnte, die eine vielfältige Anwendbarkeit der erworbenen Qualifikationen in unterschiedlichen Praxisbereichen eröffnet, d. h., welche Exempla innerhalb der Theaterpädagogik aufzufinden sind und wie die exemplarische Arbeit zu strukturieren ist. Hinsichtlich dieses Problemfeldes werden im Kerncurriculum folgende Vorschläge formuliert:

„Es müssen Topoi (Negt) oder Kristallisationen gefunden werden, die vieles in sich bergen, die Erfahrung am Exempel zulassen, die sowohl pädagogisch wie theatral-künstlerisch bedeutsam sind, um die herum sich Projekte planen lassen, die Attraktion und

Interesse hervorrufen. Zu nennen wären beispielsweise abstraktere Kristallisationen, Topoi wie: Raum, Zeit, Rhythmus, Person oder Handlung. Konkretere bzw. anschaulichere wären ein Medium (z. B. Maske), ein Theater-Text, ein Autor, ein Thema.

Die Bearbeitung der Exempla geschieht durch die Projektmethode des handlungsorientierten Lehrens und Lernens, durch theatrale Phantasie und exemplarisches und forschendes Lernen.“

(Kerncurriculum Theaterpädagogik. Vorgelegt von G. Koch und U. Hentschel, Berlin, in Korrespondenzen, Heft 26)

2. Neben der Vielfalt der Gebiete stellt die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bereiche eine weitere Besonderheit innerhalb der Theaterpädagogik dar. Die Dreiteilung des Gegenstandes in theoretische, künstlerische und pädagogische (methodisch-didaktische) Anteile muß sich auf die Studienorganisation und die Art und Weise der Vermittlung auswirken.

Um eine Konkurrenz der unterschiedlichen, diesen Bereichen entsprechenden Arbeitsformen zu vermeiden, die sich leicht aus ihren verschiedenartigen Rhythmen und Anforderungen an die Studierenden ergibt, ist es notwendig, ein größtmögliches Maß an Flexibilität und Innovationsbereitschaft in bezug auf die Studienstruktur zu zeigen. Neben den bekannten Formen der Studienorganisation in Seminaren und Übungen sind deshalb Formen der Ausbildungsorganisation zu reflektieren, die zur herkömmlichen Institutionalisierung von Aus- und Fortbildungsangeboten „querliegen“. Diesbezügliche Vorschläge des Kerncurriculums sind beispielsweise:

- „Projektarbeit im Hinblick auf eine theatrale Präsentation
- fach- und fachbereichsübergreifende Projekte auch über einen längeren Zeitraum (z. B. zwei Semester: 1. Recherche, 2. Realisation)
- Wochenend- und Blockveranstaltungen
- Praktika / Blockpraktika
- Supervision
- Projektarbeit / Werkstätten während der vorlesungsfreien Zeit („Ferienkurse“)

bandes Theaterpädagogik (Auszug)

Die Vielfalt der Berufsfelder weist auf eine wesentliche Schwierigkeit bei der Konzipierung einer Ausbildung zum/r Theaterpädagogen/in hin:

Unmöglich kann in einer noch so umfassenden grundständigen Ausbildung die gesamte Palette der Berufsdifferenzierungen vermittelt werden.

Die Ausbildung sollte andererseits nicht die Entwicklung dieser Vielfalt durch Enge verhindern. Ein Mittelweg kann so aussehen, daß die darstellerische und die pädagogische Komponente – beides tragende Säulen – in ihren Grundformen ausführlich und eingehend, die verschiedenen Ausformungen und Anwendungen jedoch nur ansatzweise in einen Ausbildungslehrplan aufgenommen werden.

Das Berufsbild muß deutlich konturiert werden. Dafür ist eine Trennung zwischen theaterpädagogischer Praxis und theaterpädagogischer Berufsbildung vorzunehmen. Desweiteren müssen die verschiedenen Berufsgänge mit eigenen Namen bezeichnet werden.

(Der gesamte Text in: Korrespondenzen, Heft 19-21)

Kerncurriculum Theaterpädagogik

- Kooperation mit den kulturellen Einrichtungen der Region (Theater als Praxis-Ort, Mitarbeit bzw. Hospitation in einem Jugendtheaterprojekt, in freien Theatergruppen)
- Einrichtung eines „Lerntheaters / Laboratoriums“

Berufsfelder-Differenzierung oder breite Professionalisierung?

Vielfalt und Diversität der Sachgebiete und Zielsetzungen innerhalb der Spiel- und Theaterpädagogik sind eng verknüpft mit einem dritten Problembereich, dem sich das „Kerncurriculum Theaterpädagogik“ stellen mußte: Der Frage nach den unterschiedlichen potentiellen Berufsfeldern und die Diskussion, inwieweit tätigkeitsfeldspezifische Differenzierungen und Spezialisierungen innerhalb der Ausbildung notwendig und/oder wünschenswert sind. Dabei handelt es sich um eine Frage, die sich nicht durch Berufsfeldbeschreibungen und Systematisierungen in Ausbildungsrichtlinien lösen läßt, sondern hier bilden sich vor allem gesellschaftliche Unsicherheiten ab. Ausgehend von einem vermutlich vorhandenen gesellschaftlichen Bedarf wird einerseits ein Angebotsmangel an qualifiziert ausgebildeten Spiel- und Theaterpädagogen unterstellt. Dem stehen auf der Nachfrageseite potentielle Arbeitsplätze vorwiegend im öffentlichen Dienst gegenüber. Angesichts der aktuellen finanzpolitischen Restriktionen in den Bereichen Bildung, Kultur und Sozialausgaben stößt der vermutete gesellschaftliche Bedarf auf eine Situation, in der er (finanz-) politisch nicht gewollt ist. Angesichts dieser Situation und der sich in einem ständigen Wechsel befindenden Berufswelt lassen sich die Kompetenzen der zukünftigen TheaterpädagogInnen nicht aus einer Analyse gegenwärtiger Berufsfelder ableiten. Prognosen für das Berufsbild von Theaterpädagogen, die von einer, wie auch immer zu kennzeichnenden, Trend-Entwicklung ausgehen und an denen sich Studienziele und zu vermittelnde Kompetenzen orientieren, müssen mit erheblichen Unsicherheitsfaktoren rechnen. Was sich dagegen mit einiger Sicherheit prognostizieren läßt: Das Berufsbild von Spiel- und TheaterpädagogInnen wird sich voraussichtlich auch weiterhin verändern. Ausge-

bildete Theaterpädagogen werden immer mehr darauf angewiesen sein, sich neue Arbeitsbereiche und Berufsfelder zu suchen. Ihr Bedarf nach Fort- und Weiterbildung wird deshalb auch nach abgeschlossener Berufsausbildung bestehen bleiben.

Für die Konzeption des Kerncurriculums folgte aus diesen Überlegungen die Entscheidung, nicht Zielvorstellungen für eine zukünftige Berufspraxis aus möglicherweise unzuverlässigen Berufsfeldanalysen (Ist-Zustand) zu gewinnen, sondern für die Aus- und Fortbildung von Theaterpädagogen Kompetenzen anzustreben, die sich aus dem Studiengegenstand „Theater“ ergeben und die auf potentielle Berufsfelder (Soll-Zustand) ausstrahlen. Diese Entscheidung schließt eine Absage an ein all zu enges, situativ gebundenes Praxiswissen ein und strebt statt dessen ein breites Handlungswissen an sowie die Fähigkeit, vor dem Hintergrund theoretischer Reflexion in verschiedenen Praxisfeldern situationsangemessene Entscheidungen treffen zu können. Zur Frage der zu erwerbenden Kompetenzen heißt es deshalb im Kerncurriculum:

„Ausgangspunkt aller zu erwerbenden Kompetenzen ist die Erfahrung von Spiel und Theater als eine sinn- und sinnhafte Erfahrung wesentlicher Grundstrategien menschlicher Kommunikation. Die am Beispiel der Grundstruktur theatraler Kommunikation zu erwerbenden Erfahrungen stellen die Grundlage der ästhetischen Bildung im Rahmen spiel- und theaterpädagogischer Arbeit dar, dazu zählen beispielsweise:

- die Erfahrung der Umstrukturierbarkeit von konventionellen Bedeutungsgefügen durch theatrale Gestaltung
- die leibliche Erfahrung der Balance von Darstellen und Erleben im Spiel und – damit verbunden – die Einbildungskraft zur Hervorbringung und Belebung einer imaginierten Wirklichkeit
- das Angewiesensein auf die Präsenz eines Gegenübers und die ‚leibliche Wahrnehmung‘ dieses Gegenübers
- der Modus der produktiven Auseinandersetzung mit dem fremden, widerständigen Material, seine Aneignung ohne einseitige Anpassung an die eigene Vorstellungswelt

- die Irritation und Verunsicherung der eigenen Vorstellung vom ‚Ich‘ und von den anderen und das mögliche Scheitern an der gestalterischen Aufgabe“

Damit soll einem Verständnis Rechnung getragen werden, das an den kommunikativen Eigenheiten des Theaters, als Gegenstand bzw. Ereignis in der pädagogischen Praxis, ansetzt. Dieses Verständnis fragt zunächst nach den Eigenheiten der Vermittlung durch dieses Medium (nach dem WIE der Vermittlung) und erst in Abhängigkeit davon danach, WAS auf diesem Wege transportiert wird. Der Anspruch der o. g. Zielsetzung läßt sich nicht verwirklichen ohne das Einbeziehen einer Auseinandersetzung mit Formen des Gegenwartstheaters in die Aus- und Fortbildungskonzepte für Theaterpädagogen, auf dem Wege der Erfahrung und der Reflexion. Theaterpädagogische Arbeit, die diesen Weg gehen will, muß deshalb offen sein für die ästhetische Entwicklung des Gegenwartstheaters, das die Erfahrungen von Kontingenz und Instabilität zu seinem zentralen Thema macht. Sie sollte sich auch mit solchen künstlerischen Formen auseinandersetzen, die Ratlosigkeit und Irritation vermitteln. Diese Forderung beinhaltet gleichzeitig eine Absage an die moderne Wiederauflage der „Heilserwartungen“ vom „ganzen Menschen“ und vom „Gemeinschaftserlebnis“ durch Spiel.

„Gestaltungspolitik“ statt „Krisenmanagement“

Im Unterschied zum Entwurf einer Studienordnung versteht sich das Kerncurriculum nicht als eine verbindliche Richtlinie, sondern will einen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen möglicherweise Studienordnungen für eine grundständige spiel-



Kerncurriculum Theaterpädagogik

und theaterpädagogische Ausbildung konzipiert werden können. Es ist zu hoffen, daß, angeregt durch diese Überlegungen, in nächster Zukunft eine bildungspolitische Diskussion angestoßen wird, die der Forderung nach Einrichtung eines Studienganges Nachdruck verleiht und erste Schritte zu ihrer Verwirklichung unternimmt. Angesichts der aktuellen Sparauflagen mag mancher die Realisierungschancen für die Einrichtung eines grundständigen Studienganges „Theaterpädagogik“, die zunächst in Form von Modellversuchen anzugehen wäre, gegenwärtig gering einschätzen. Ein Problem, daß an dieser Stelle nur angedeutet werden kann. Ich möchte hier kurz auf den Bildungsforscher Hans-Günter Rolff verweisen, der auf der Arbeitstagung der GEW in Bielefeld davor warnte, unter dem Druck der knappen Ressourcen, auf jede Form von Gestaltungswillen innerhalb der bildungspolitischen Diskussion zu verzichten und sich lediglich auf „Krisenmanagement“ und „Abwehrstrategien“ zur Erhaltung des status quo zu beschränken (vgl. *Erziehung & Wissenschaft* 12/1994, S. 14ff).

Die Arbeit an einem „Kerncurriculum Theaterpädagogik“ und das Bemühen um die Etablierung einer grundständigen Ausbildung für Spiel- und Theaterpädagogen versteht sich als ein Beitrag zur qualitativen Gestaltung innerhalb des Systems von Bildung und Ausbildung. Dabei ist auch davon auszugehen, daß angesichts drängender gesellschaftlicher Probleme, den politischen Verantwortlichen nicht entgangen sein dürfte, daß im Bereich von Bildung und Ausbildung der billigste Weg längerfristig nicht gleichzeitig der sparsamste ist.

Dieser Beitrag erschien zuerst im Heft 156 von „Spiel und Theater“.

Anschrift der Verfasserin:

Apostel-Paulus-Str. 12
10825 Berlin

Bemerkungen zum Kern-Curriculum der BAG Spiel & Theater und zur Bildungskonzeption des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.

Hans-Wolfgang Nickel

Zu loben sind zunächst beide Curricula; sie haben Qualität; sie sind sich ähnlich: sie sind also auch Beweis dafür, daß auf unterschiedlichen Wegen, in unterschiedlichen Gremien ähnlich gedacht wird (daß also die spiel- und theaterpädagogische Szene bei aller Diversität eine gewisse Einheitlichkeit hat).

1. Zu erheben sind *formale Einwände* (die von Verwaltungsjuristen kommen werden): das BuT-Konzept betont den Charakter der *Berufsausbildung* so stark, daß es nicht auf ein Studium hindeutet (also eher auf Fachschule, Berufsschule, Akademie), obwohl die (zu recht!) formulierten Anforderungen stark auf ein *Studium* hinweisen (das BuT-Papier ist also von daher allgemeiner Art); das Kerncurriculum der BAG wird konkretisiert als Studium (einmal als Lehrer-, dann als Diplom- bzw. Magisterstudium); es verweigert sich allerdings einer Trennung in Grund- und Hauptstudium (die normalerweise von einem Studium gefordert wird). Mir scheint diese Verweigerung unnötig und unbegründet: das Grundstudium akzentuiert die *Eigenerfahrung*, das Hauptstudium die *Didaktik*; mit einer solchen Einteilung wäre den formalen Forderungen genüge getan. *Prüfungen* werden nur recht ungenau und zufällig (BAG) oder gar nicht (BuT) genannt; sie gehören jedoch in ein „Normal“-studium ebenso wie eine klare Formulierung der *Eingangsvoraussetzungen*.

2. Im folgenden gehe ich auf einige Inhalte ein und weise auf Konsonanzen/Dissonanzen zwischen den beiden Entwürfen hin:

Ähnlich sind beide Papiere in ihrem allgemeinen *Verhältnis zum Berufsfeld*: es gibt eine klare Bezogenheit, aber keine Unterwerfung; das Berufsfeld soll offensiv erweitert werden, Evaluation soll im Kontakt mit dem Berufsfeld erfolgen (das scheint mir ein sehr guter Gedanke!). Der konkrete *Umfang des Berufsfeldes* zeigt einige Unterschiede: Schauspieler- und Theaterpädagogen-Ausbildung werden bei BuT einbezogen, beim Kern-Curriculum nicht. Hier bin ich

eher für NEIN: für den tertiären Bildungsbereich wird in aller Regel NICHT ausge-

bildet; er erhält seinen Nachwuchs aus einem Postgraduate-Studium, z.B. einem Promotionsstudium. Eine sozialtherapeutische, medizinisch-therapeutische Akzentuierung wird bei BuT einbezogen, im Kerncurriculum expressiv verbis ausgeschlossen. Hier bin ich eher für JA; der Bereich ist zwar für ein Lehrer-Studium nicht relevant, er läßt sich im Magister-(Diplom-)studium über eine Nebenfach ohne besondere Komplikationen einbeziehen (wie im BAG-Papier auch angedeutet wird). In der Bildungskonzeption des BuT wird auch der Bereich Wirtschaft, Animation einbezogen; hier bin ich deutlich für ein JA (es handelt sich um ein wichtiges Berufsfeld).

Sympathisch in beiden Entwürfen ist mir die *Offenheit*: Beide sind nicht diktatorisch; beide verweisen darauf, daß je nach den spezifischen Gegebenheiten einer Institution die Konkretisierung vorge-

Kerncurriculum der BAG Spiel und

Theaterpädagogik – Pädagogik und Theater.

Ein Studium muß beide sinntragenden Begriffe gleichermaßen berücksichtigen. Theater und Pädagogik haben unterschiedliche traditionelle, systematische und erfahrungsbis erlebnisspezifische Konnotationen. Gemeinsam ist beiden, daß sie handlungsorientierte Disziplinen sind.

Pädagogik liefert das Modell einer intentional betriebenen Sozialstation (mit Lernzielen, ihrer Kontrolle, mit gesellschaftlichen Plazierungen usw.); Theater liefert das Modell einer funktionalen, by-the-way-Sozialstation (mit starkem Erlebnischarakter, mit Wahrung und Förderung von Sinnlichkeit und subjektiven Momenten).

Theater ist eher ein Handlungsmodell mit offenem Horizont, die Pädagogik eins mit starker Zielgerichtetheit. Hiermit seien sogleich mögliche und nötige Konfliktfelder signalisiert.

Weitere Problematik: die Struktur des Faches Theaterpädagogik, Schnittpunkte verschiedener Teilgebiete, Gefahr von Oberflächlichkeit bzw. starker Vereinfachung.

Es gilt, das Studium als Ganzes zu einem experi-

Bemerkungen zu Kerncurriculum und Bildungskonzeption

nommen werden muß. Zu unterstreichen ist ist der Hinweis auf die *Verflochtenheit* der Studienbestandteile: das BAG-Papier spricht mit Recht von einer „operationalen Trennung“, die die wirkliche Verflochtenheit von Kunst, Pädagogik, Wissenschaft nicht wiederzugeben vermag. Das BuT-Papier faßt demgegenüber „Theorie und Praxis des

Theaterpädagogik Theater (Auszug)

mentierfeld für die Rollenentfaltung als Theaterpädagogin zu konstituieren, eine sensible Balance zwischen dem intensiven Engagement im späteren Beruf und der Befähigung, sich überflüssig zu machen, kognitiv und erfahrungsorientiert zu gestalten.

Der Kern dieses Studienganges ist THEATER. Das heißt, daß er selbstreflexiv angelegt sein muß:

Das Denken, Forschen und Korrigieren über den Tatbestand Theater muß in historischer, pragmatischer, systematischer, perspektivischer sowie aktueller Absicht integraler Studienbestandteil sein.

Es scheint sinnvoll, Kompetenzen anzustreben, die sich aus dem Studiengegenstand ergeben und die auf potentielle Berufsfelder ausstrahlen.

Diese Entscheidung schließt eine Absage an ein allzu enges, situativ gebundenes Praxiswissen ein und strebt statt dessen ein breites Handlungswissen an sowie die Fähigkeit, vor dem Hintergrund theoretischer Reflexion in verschiedenen Praxisfeldern situationsangemessene Entscheidungen treffen zu können.

(Der gesamte Text in: Korrespondenzen, Heft 23-25)

Theaters“ wie „Theorie und Praxis der Pädagogik“ zusammen, handelt sich damit freilich die kategoriale Trennung von Theater und Pädagogik ein.

3. Zu den *Inhalten*: Der Bereich *Recht* (genannt in der Bildungskonzeption) erscheint mir außerordentlich wichtig für den „freien Bereich“, also für das Diplom-(Magister-)studium (er sollte also im BAG-Curriculum aufgenommen werden); er ist weniger wichtig für Schule, also für die Lehrerbildung (weil identisch mit dem allgemeinen Schulrecht, das in der 2. Phase behandelt wird).

Die Bildungskonzeption führt den Bereich „Werten“ ein; das erscheint mir sehr schlüssig: Spiel und Theater als dialogische, ver- „antwort“-liche Verfahren brauchen die Bindung an einer der *Ethik* verpflichtete Reflexion.

Die im BAG-Curriculum geforderte *pädagogische Bescheidenheit* korrespondiert dem Ak-

zent auf dem Konstruieren im BuT-Papier: Soweit das hier ein sokratisches, auf Eigen-tätigkeit zielendes Verfahren meint, ist es mindestens akzeptabel oder sogar begrüßenswert. Die Bescheidenheit darf aber nicht zu völliger Abwehr des In-struierens führen: Beispielhaftes Erfahren und Erproben UND systematisches Lehren/Lernen muß im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik möglich sein (das gilt m. E. nicht nur für den Bereich der Schule!).

4. Akzentuieren möchte ich eine Überlegung, die in der Bildungskonzeption mehrfach auftaucht und die für mich in einem direkten Bezug zum *Alltag* (und zum Spiel) steht. Gesprochen wird hier von einem „existentiellen Gestalten“, beschrieben wird der Mensch als ein „permanent darstellendes Wesen, das sich Wirklichkeiten erhandelt“. Zusammenstellen möchte ich diese Zitate mit einer Aussage des BAG-Papiers, das „Theater“ als „Fundament, Kern, Struktur des Studienganges“ bezeichnet. Wenn schon, meine ich, ist der Kern des Studiums der Spiel- und Theaterpädagogik das *pädagogische Theatermachen*; wesentlich besser erscheint mir also die andere Formulierung im Kerncurriculum: „Ausgangspunkt aller zu erwerbenden Kompetenzen ist die sinn- und sinnhafte Erfahrung von Spiel und Theater als wesentliche Bestandteile menschlicher Kommunikation“ (nota bene: ich habe den Satz etwas verändert; ich meine: verbessert!). Damit rückt sowohl der Theaterbegriff des BuT – wie des BAG-Papiers an Alltag und Wirklichkeit heran (und aus der weihvollen Sphäre der Bühnenkunst heraus); das halte ich ganz dezidiert für eine richtige Beschreibung unserer Tätigkeit.

5. Zum *Wissenschaftskanon* (besser: zur *wissenschaftlichen Grundlegung*): Hier möchte ich entschieden dazu auffordern, nicht bei vielen Wissenschaften zu borgen (und schon gar nicht einen Satz zu veröffentlichen wie daß die „Theaterpädagogik fast ausschließlich von ‚Zulieferdisziplinen‘ lebt“, daß sie erst „dabei ist, eine eigene Fachtheorie, Fachwissenschaft und Fachterminologie zu entwickeln“; BAG-Papier. Das können wir *uns* sagen; nach außen aber müssen wir unsere Fachwissenschaft behaupten; immerhin gibt es inzwischen Handbücher, Lexika, eine Reihe von Dis-

Bemerkungen zu Kerncurriculum und Bildungskonzeption

sertationen, Kongresse, Symposien, eine akademische Ausbildung, einen Berufsverband, Zeitschriften der Spiel- und Theaterpädagogik – das alles sind hinreichende Kennzeichen einer eigenen Wissenschaft!) -

also: Wissenschaften *nicht* borgen, sondern mit Selbstbewußtsein (und Selbstkritik) eine *eigene Fachwissenschaft* skizzieren:

- beginnend mit Spiel, Kommunikation (als den Grundtatsachen)
- über Kommunikationsentwicklung, Kommunikationshilfe (als den pädagogischen Unternehmungen)
- zu Theater und Spiel (als wichtigen Mitteln menschlicher Kommunikation) (oder wie immer der *eigene* Aufriß konzipiert wird);

dann erst in diesem spiel- und theaterspezifischen Aufriß die anderen Wissenschaften jeweils als Hilfswissenschaften berücksichtigen.

Eine *Abschlußbemerkung*: Auch auf die Gefahr hin, daß das Theatercurriculum den Anschein erweckt, schlicht und einfach den besseren Menschen zu fordern, muß uns klar sein und ist zu behaupten: bei einem Studium der Spiel- und Theaterpädagogik reicht es nicht, das vorgeschriebene Programm zu exekutieren; die vorgeschlagenen Übungen, Gegenstände, Formen, Inhalte müssen zu einem persönlichen Aha-Erlebnis führen, sie müssen die Qualität einer echten Erfahrung erreichen, sie müssen existentiell treffen, zu lustvoller und tiefer Betroffenheit führen. Anzustreben, zu erkennen ist das, was Copei für die Pädagogik als den „fruchtbaren Moment“ beschrieben hat. Ein

Studium der Spiel- und Theaterpädagogik braucht also als Grundlage eine ursprüngliche, naive Erfahrung, die befähigt, auch anderen zu diesen Erfahrungen zu verhelfen.

Freilich: wie weit ist das in einem Curriculum zu formulieren?

6. Drei weitere Anmerkungen:

- Die „Definition“ von Ästhetik im BuT-Papier habe ich nicht verstanden.
- Die Termini „Topoi“, „Exempel“, „Kristallisation“ im BAG-Papier sollte man/frau terminologisch vereinheitlichen und den Sachverhalt eher etwas simpler ausdrücken.
- Beide Papiere sollten sich (positiver wie negativer) Zensuren enthalten: also nicht „TPZs sind die eigentlichen Praxisstätten der Theaterpädagogik“ oder „konventionelle Pädagogik“...

Schließlich noch ein *Problem*, das mit dem Umfang bzw. der Begriffsbestimmung von *Spiel* zusammenhängt: Entwicklungspsychologisch wie kulturtheoretisch ist Spiel ein Quellgrund nicht *nur* für Theater, sondern auch für Musik, Bildende Kunst, Technik, Wissenschaft, Literatur, Tanz, Sozialverhalten... Unser Fach umfaßt also zum einen eine spezifische Kunst (oder Ausdrucksform: das Theater), zum anderen ein (wahrscheinlich nicht nur menschliches) Grundphänomen. Ein Curriculum sollte wahrscheinlich diesen Sachverhalt *nicht* in die Diskussion einbringen; wir sollten aber um die Problematik (und die damit zusammenhängenden Verflechtungen mit anderen Bereichen) wissen und sie in die konkrete Studiengestaltung einbeziehen.



Anschrift des Verfassers:

Hochschule der Künste

Bundesallee 1-12

10719 Berlin

Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung

Gitta Martens

Seit Anfang 1980 arbeite ich an der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung und leite seit acht Jahren den Fachbereich Theater.

Ich möchte hier darüber sprechen, wie sich mein Curriculum Theaterpädagogik (in der Grafik auf Seite 19 linker Strang) im Verlauf der Jahre und unter dem Einfluß der Diskussion um die Bildungskonzeption im Bundesverband Theaterpädagogik entwickelt hat.

Die Zielgruppe als Bedingungsfaktor

Die Akademie Remscheid bildet Leute aus, Multiplikatoren für die außerschulische kulturelle Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit, natürlich auch Seniorenarbeit; Multiplikatoren, die eine grundständige pädagogische Ausbildung zumeist haben, die längere Jahre in der beruflichen Praxis stehen, die mit ganz klaren pädagogischen Fragen in die Fortbildung kommen und die sich dieses Theaterhandwerkszeug in der Regel aneignen möchten, um mit Kindern und Jugendlichen gezielt pädagogisch, politisch, thematisch an deren Fragen und Problemen zu arbeiten.

Die Akademie Remscheid steht aber auch in Konkurrenz mit ganz vielen anderen Anbietern, die z.T. regional viel besser zu erreichen sind als eine bundeszentrale Einrichtung wie die Akademie. Die FortbildungsteilnehmerInnen wollen neben der eigenen Selbstbesinnung also etwas Praktisches für ihre Arbeit mitnehmen, und die sich bei uns fortbilden, kommen freiwillig. Ich kann es mir aus den genannten Gründen nicht leisten, irgend etwas zu machen, was die Leute nicht einsehen, selbst wenn ich es noch so favorisieren würde oder es noch so künstlerisch innovativ wäre.

Das heißt, ich bin ständig aufgefordert, mein Konzept so anzupassen, daß es die Leute interessiert, und gleichzeitig zu überlegen, was vom Gegenstand Theater her, aber auch von den Individuen oder von der Gruppe, die diese Fortbildung besuchen,

begründet von mir vermittelt werden muß. Ich muß also versuchen, diese verschiedenen Aspekte in einem Fortbildungsangebot zu verbinden und darin flexibel zu sein. Jetzt mache ich seit 15 Jahren denselben Kurs, weil hier Grundlegendes passiert und er massig angefragt wird. Hier unter den Teilnehmern der Mitgliederversammlung sind einige, die haben diese Fortbildung besucht, und die würden sie in einigem nicht mehr wiedererkennen. Es hat sich also viel entwickelt.

Veränderungen an das Anforderungsprofil als Bedingungsfaktor

Aufgrund meiner eigenen Entwicklung, und weil ich keine Lust mehr hatte, immer dasselbe zu machen, aber auch weil die Multiplikatoren im Verlauf der achtziger Jahre zu mehr künstlerischem Arbeiten drängten, habe ich weitere Fortbildungen entwickelt. Zum Beispiel die Vertiefung „Rhythmik-Text-Theater, rhythmisch-musikalische Arbeitsweisen und Komik“, die jetzt die zweite Ausbildungsstufe meines Curriculums darstellt.

Das ist möglich aufgrund einer Spezifik der Akademie, und die finde ich jetzt unter dem Eindruck dieser allgemeinen Curriculumsdiskussion für mich immer interessanter. An der Akademie gibt es 12 Fachbereiche, unter anderem Rhythmik, Literatur, Tanz, Musik; alles Kolleginnen und Kollegen, die für das Arbeitsfeld Theater potentiell als Fachkollegen interessant sind. Das heißt, ich kann hier auf eine Gruppe von hochqualifizierten Leuten zurückgreifen und sagen: „Hört mal, ich brauche für die Theaterpädagogik das und das, laßt uns zusammen eine Fortbildung entwickeln.“

Der Grundlagenkurs z. B. ist sehr stark mit den Anfängen beschäftigt, was das Schauspielersische, was die Inszenierung kleiner Szenen betrifft, und hat als Oberstes zum Ziel, daß die Menschen, die sie besuchen, sich selber als Spieler und Spielleiter von Gruppen kennenlernen im Spiel. Sie fragen sich, was für eine Spielleiterin oder was für

Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung

ein Spielleiter sie sind: sehr strukturiert oder *laisser-faire* z.B.; was es bedeutet, eine Gruppe zu leiten in diesem Kontext.

Die wenigsten FortbildungsteilnehmerInnen haben bis dahin Pädagogik im Kontext mit Theater angewendet. Sie lernen das in der Fortbildung und am Ende dieses ersten Abschnittes von zusammen fünf Kursphasen haben sie schon eine ganze Menge gelernt.

Aber was ist bezüglich ihrer künstlerischen Qualifikation? Was ist überhaupt künstlerisches Arbeiten in unserem Kontext? Für diese und andere Fragen biete ich im Rahmen meines Curriculums meinen Ausbildungsgruppen Supervision und kollegiale Beratung an. Die Teilnehmenden aus den Ausbildungsgruppen wenden das, was sie bei mir lernen, in ihrer Praxis an, machen Projekte, dokumentieren diese Projekte, bekommen über diese Projekte kollegiale Supervision in der Gruppe, in der sie selber lernen, und durch mich Supervision. Diesen Ansatz der kollegialen Beratungen, auch den Ansatz der Supervision, habe ich in den letzten 10 Jahren stark verankert. Das hat einmal damit zu tun, daß ich inzwischen eine Psychodrama-Ausbildung gemacht hab und mich selber auf dem Gebiet sicherer fühle; das hat zum anderen damit zu tun, daß die Anforderungen an Theaterpädagogik unwahrscheinlich gestiegen sind. Theaterpädagogen sollen nicht mehr nur Animatoure sein, sie sollen auch noch möglichst gute Künstler sein, und dann sollen sie auch noch welche sein, die Problemgruppen in adäquater Weise gut behandeln können. Sie sollen zumindest alle Ebenen erkennen und wissen, was mache ich da eigentlich, was mache ich da mit meinem Medium Theater, was bewirkt das, was bewirke ich als Person und was bewirkt die Gruppe, in der jetzt mit dem Medium Theater unter meiner Leitung gearbeitet wird. Diese Ebenen zu erkennen und zu handhaben ist ein Prozeß, der, und das sehe ich immer wieder, sehr, sehr lange dauert. Insofern bin ich mit der Struktur der Fortbildungen an der Akademie Remscheid, daß die Leute in Abschnitten von einmal fünf Phasen und dann nochmal in sechs Phasen, ihre Fortbildung über mehrere Jahre strecken, gar nicht mehr so unglücklich.

Der Zeitfaktor als Bedingungsfaktor

Und daraus begründet sich auch eine Anmerkung, die ich hier in bezug auf diese Konzeptionsdiskussion habe. Die Leute, die zu mir kommen, bekommen maximal drei Wochen im Jahr frei. Und in der Regel müssen die meisten von ihnen die dritte Woche schon als Urlaub nehmen, möglicherweise unbezahlt. Das heißt, wenn sie in einem Arbeitsfeld sind, was ich wesentlich finde, damit sie vor Ort überprüfen können, was ich unterrichte und was sie leisten müssen, um das auf ihre Zielgruppe zu übertragen. Es ist deshalb gut, wenn sie eine Zielgruppe haben und das auch wirklich ausprobieren können. Diese praktischen Erfahrungen vor Ort gehören ganz wesentlich in die Arbeitsphasen in der Akademie Remscheid und werden dort aufgearbeitet. Wenn das aber so strukturiert ist, daß die Fortbildung die Praxis integriert, d.h. Teil der Fortbildung wird, brauchen die Teilnehmenden Zeit – nicht nur individuell, um das alles zu integrieren, sondern auch, um diese Erfahrungen zu machen. Die Ausbildung ist deshalb eigentlich nie zu Ende, sondern *lifelong learning*.

Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Leute nach jedem Abschnitt eine Zeit lang wegbleiben, um dann wiederzukommen. Am Schluß aller drei Abschnitte gibt es ein Kolloquium, und zwar nach der Qualifizierung „Literaturinszenierung mit Kindern und Jugendlichen“. Dieser Abschnitt umfaßt sieben Phasen und verlangt von jedem Teilnehmer die Durchführung und Dokumentation eines zusammenhängenden Literaturtheaterprojekts.

Ich werde zum Kolloquium Kollegen vom BuT einladen, und wir werden versuchen herauszufinden, ob in diesem gesamten Ablauf von drei Abschnitten plus Ergänzungen (siehe linke Spalte auf der Grafik) etwas geleistet worden ist, was eine Basisqualifikation abgibt für den Beruf des Theaterpädagogen, wie es das Papier verlangt.

Meine Erfahrung ist auch, daß sehr, sehr viel mehr Menschen Ausbildungsabschnitte isoliert machen – in jeder Etappe gibt es achtzehn – aber im gesamten Durchgang wohl nur sechs bis zehn. Das heißt, daß nur einige Multiplikatoren am Schluß sagen

Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung

können, daß sie alle von mir gesetzten Anforderungen erfüllen.

Vernetzung als Unterstützung

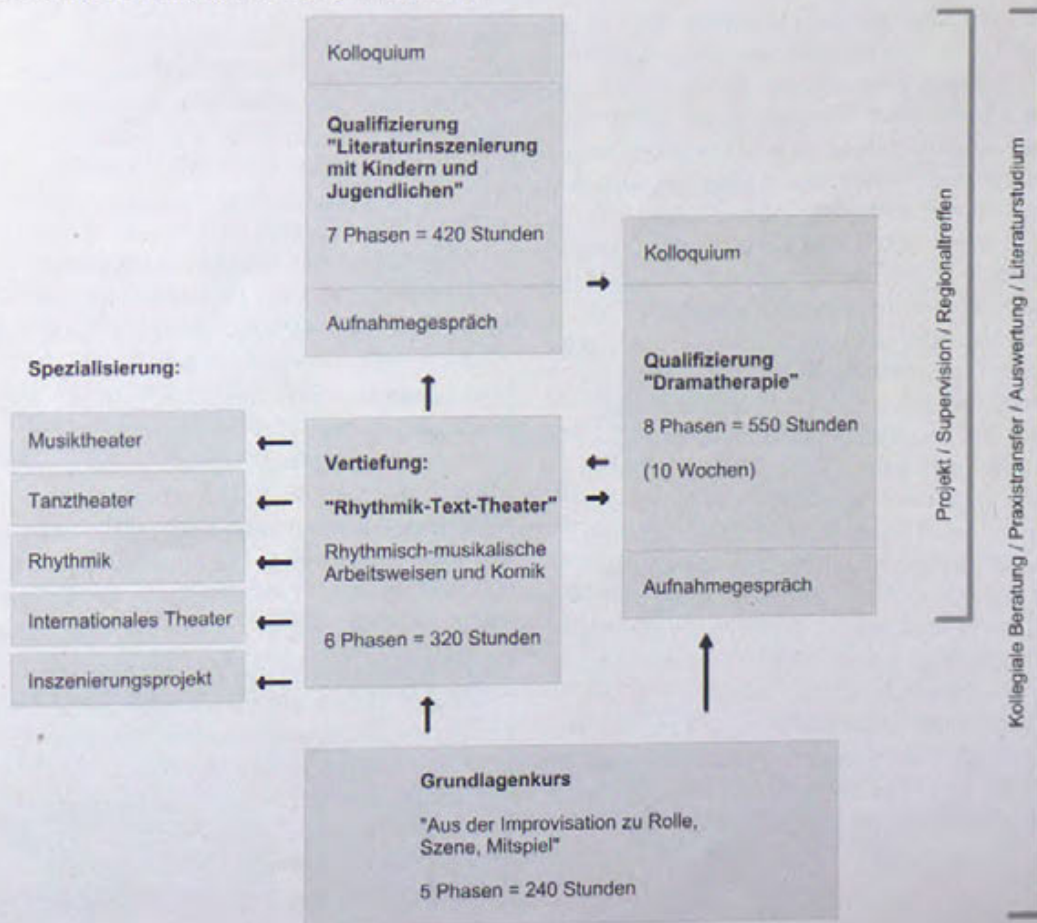
Ich bin nicht so vermessen zu meinen, ich könne alles zur Ausbildung Notwendige abdecken, nicht einmal mit meinen KollegInnen an der Akademie. Dazu stehe ich auch. Und da wird für mich die Frage interessant, wie ich unter meinen strukturellen Bedingungen den Leuten, die die Fortbildung durchgängig machen wollen, helfen kann, auch andere als notwendig durch die Bildungskonzeption definierte Inhalte zu erfahren.

Einmal biete ich deshalb selber Spezialisierungen durch Gastdozenten an, z. B. jährlich das „Internationale Theaterseminar“. Dann biete ich alle zwei Jahre ein künstlerisch definiertes „Inszenierungsprojekt“ an, da ich der Meinung bin und es selber so empfinde, daß, wer immer nur anleitet, selber angeleitet werden sollte, und zwar am besten mal wieder als Schauspieler. Deshalb spiele ich dabei auch immer selber mit, denn auch ich höre nie auf zu lernen. Viele mei-

ner Kollegen scheinen davor Angst zu haben.

Außerdem biete ich gezielt Beratung an und rate einem Menschen, der stark bewegungsorientiert ist, zu meiner Kollegin Dr. Ronit Land in den Aufbaukurs Tanz oder Tanztheater zu gehen. Genau so gut kann ich sagen, „du hast eine sehr starke musikalisch-rhythmische Begabung, die du, wenn du deinen persönlichen Stil als Theaterpädagoge ausbilst, unbedingt mit in die Waagschale werfen solltest, guck, ob du noch was bei meiner Kollegin in Rhythmik machst, bei der Barbara Schulze.“ Genauso kann ich das ausweiten für Musik.

Aufgrund der vorliegenden Bildungskonzeption habe ich den Kollegen dieses Papier hingelegt und hab gesagt: „Guckt mal, so stellen wir uns den Ideal-Theaterpädagogen vor, irgendwann später, mit grauen Haaren, 65-jährig, weiß der das alles. Was können wir, die Akademie Remscheid, aufgrund unserer Bedingungen anbieten?“ Da hat sich in Rhythmik, Tanz und Musik eine Zusammenarbeit herausgebildet.



Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung

Ich kann aber nicht alle Anforderungen abdecken, wie z.B. Theorie, oder Bühnenbild, Kostüm, Maske, Licht – lächerlich bei unserer Lichtenanlage – oder Akrobatik, Pantomime...

Zwar lesen die TeilnehmerInnen Theorie/Literatur. Wir behandeln die auch im Kurs als ein Stück Forschung, bezogen auf unsere praktische Theaterarbeit. Aber die Auswahl ist stark an meinen Angeboten orientierte Basis- und Primärliteratur, faßt selten auch noch Übergeordnetes, Allgemeines.

Als Problem, als Frage stellt sich mir daher, wo meine Leute hierzu etwa Seminare finden, oder auch für andere Schwerpunkte und: wie wir das untereinander anerkennen können. Auch würde ich gern ein wenig genauer wissen, auf was ich dann aufbauen kann; bzw anders herum müssen die anderen Anbieter ungefähr wissen, was meine Leute schon kennen.

Bei all diesen Fragen der Vernetzung und gegenseitigen Anerkennung wird sehr deutlich, daß Schwerpunkte von jedem einzelnen Teilnehmer gesetzt werden müssen, weil das sonst gar nicht in einem Leben leistbar ist. Das ist nicht nur eine Frage der verfügbaren Lernzeit, sondern auch eine nach Integration. Denn die Leute sollen es auch schaffen, kapiieren und vor allem, woran mir liegt, integrieren. Keiner von uns, die jetzt an der Ausbildung puzzeln, hat zu Beginn seiner Praxis alles gewußt oder wissen können – ich wies eingangs darauf hin. Man ist mit den Anforderungen gewachsen, hat sich seine Fortbildungen individuell, je nach Bedarf, zusammengestellt. Und hat mit dieser Kreativität sein eigenes Image geprägt und die Aus- und Fortbildungslandschaft hat sich mit einer chaotischen Anarchie zu dem entwickelt, was jetzt da ist und meines Erachtens erhalten bleiben sollte. Ich bin gegen zu starke Reglementierung und sehe in der Anarchie der Angebote eine große Chance. Auch bin ich gegen eine zu starke Verschulung der Ausbildung an den Fachhochschulen und Universitäten, wo innerhalb weniger Jahre ein Wust an Lehrstoff in die jungen Leute gesteckt wird, ohne daß sie es vor dem Hintergrund einer eigenen Praxis verankern und überprüfen können.

Ich spreche hier aus jahrelanger Fortbildung-Erfahrung. Die Akademie ist eine berufs begleitende Fortbildungsinstitution, zu der Leute nach fünf Jahren Berufspraxis kommen und sagen „So, ich bin völlig leer-gelaufen, ich hab alles versucht anzuwenden, was ich an der Uni gelernt hab, und jetzt bin ich alle. Was mache ich denn jetzt eigentlich mit meinen Leuten? Inzwischen bin ich endlich erwachsen geworden, so daß ich auch zu mir selber gefunden hab, und jetzt muß ich das Ganze sortieren.“ Es ist meines Erachtens nicht gut, alles ins Studium zu packen oder in ein Jahr Vollzeitausbildung. Man kann aber auch nicht sagen, „nun warte mal und mach mal irgendwann Fortbildung“, denn ich finde ein grundständiges Studium wichtig und wünschenswert.

Da es das aber nicht gibt, denke ich, es wäre schön, wenn wir eine Verzahnung aller Anbieter hätten, und zwar auf den verschiedenen Ebenen, so daß nicht jedes Angebot unter dem Damoklesschwert steht, alles leisten zu müssen.

Jeder Fortbildungsinteressent, der lernen möchte, ein souveräner, glaubwürdiger und künstlerisch kreativer Theaterpädagoge zu sein, sollte bei dieser Komplexität entscheiden, in welcher Zeit er den Stoff eigentlich schaffen kann. Mir schwebt deshalb eine Vernetzung aller Fortbildungsangebote vor. Das macht gute Beratung nötig. Die Diskussion und der Austausch der Ausbilder untereinander ist nötig. Wenn ich bei der Beratung der Teilnehmer herausfinde, wo von der Sache oder von der Person her Fortbildungsbedarf besteht, wäre es schön, wenn ich auch wüßte, wo jemand den decken kann, und zwar anerkanntermaßen und qualifiziert. Dann kann der Ratsuchende im Sinne von *lifelong learning* selbstverantwortlich planen. Um diese Vernetzung hinzukriegen, müssen wir im Detail diskutieren, und wir müssen sicherlich auch darüber diskutieren, was für ästhetische Konzepte in jedem Angebot stecken.

Ich persönlich bevorzuge zudem, daß man einige Zeit in dem alten Meister-Schüler-Prinzip möglichst mit derselben Lerngruppe lernt. Ich weiß nicht, wie weit das an den Universitäten zu garantieren ist. Die komplexe Art von theaterpädagogischem Lernen verunsichert so, daß man ein sicheres Netz braucht, in dem man lernt – bezüglich der

Bedingungsfaktoren der theaterpädagogischen Ausbildung

Leitung und auch der Gruppe, mit der man lernt, und daß man danach viele andere Lehrer, andere Stile kennenlernt und wieder



zurückkommt, daß man Supervision bekommt, daß man die Zeit haben darf, im Sinne von Wahrnehmen, Veränderungen wahrnehmen, zu sich selber zu finden.

Der Beitrag mußte aus Umfangsgründen gekürzt werden.

Anschrift der Verfasserin:

Akademie Remscheid
für musische Bildung und Medienerziehung

Küppelstein 34

42857 Remscheid

Zur theaterpädagogischen Bildungslandschaft

Gerd Koch

Werfen wir den Blick auf die institutionelle Verfaßtheit der Theaterpädagogik in der Bundesrepublik, dann fällt uns auf, daß neben der schwachen Situation im allgemeinen Schulsystem auch die Ausbildungs- und Arbeitssituation außerhalb von Schulen nicht gesichert ist: Wir finden Ausbildungsangebote an Universitäten, Fachhochschulen, Akademien und theaterpädagogischen Zentren. Wir finden aber auch eine große Anzahl von Ausbildungs- und Erfahrungsangeboten auf dem freien Markt, also privatwirtschaftlich organisierte Angebote zur Ausbildung innerhalb der Theaterpädagogik. Diese unterschiedlichen Institutionen bedienen sehr verschiedene Bedürfnisse *und sie entwickeln* auch unterschiedliche Bedürfnisse.

Komplex ausgestattete Volluniversitäten *wären* in der Lage – analog der Lehrerausbildung –, Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen auszubilden – dies sowohl in Theorie wie Praxis, dies sowohl im Hinblick auf Nebenfächer und Begleitveranstaltungen, so daß eine vielfältig gestaltete Ausbildung geschehen könnte. Fachhochschulen sind dagegen schon eingeschränkter in ihrem Ausbildungsprofil: Sie können innerhalb kurzer Zeit Spezialtrainings anbieten, die im Theorie-Praxis-Verbund realisiert

werden können; die Chance, Begleitfächer wahrzunehmen, ist verhältnismäßig gering. Im Gegensatz zum universitären Ausbildungsgang werden hier sog. mittlere Qualifikationen nur vermittelt, was sich in der tariflichen Eingruppierung der Absolventinnen und Absolventen zeigt. Ein weiterer Unterschied ist wohl der, daß Universitäten und Kunsthochschulen Theaterpädagogik zum *primären* Ausbildungszweck etwa machen können, während Fachhochschulen bislang den theaterpädagogischen Ausbildungszweck unter dem Aspekt des Methodentrainings betrachten.

Akademien und theaterpädagogische Zentren sind in der Lage, beweglich auf Bedürfnisse von Abnehmern und Auszubildenden zu reagieren. Ihr ökonomischer Status ist gegenüber Universitäten und Fachhochschulen weitaus gefährdeter. Sie müssen sehr stark adressatenorientiert ausbilden und so immer wieder aufs neue ihre Existenz legitimieren. Auf der Ausbildungsseite schlägt dies positiv zu Buche, denn der Grad der Verregelung von Ausbildungsgängen ist gegenüber den Großorganisationen Hochschule geringer. Die *Komplexität* des je einzelnen Angebotes ist häufig geringer, die *Intensität* der subjektiven Bedürfnisbefriedigung möglicherweise am höchsten.

Zur theaterpädagogischen Bildungslandschaft

Die institutionalisierten hochschulischen Ausbildungsgänge täten gut daran, sich der Akademien, theaterpädagogischen Zentren, der Kreativität von Theaterclubs und der Workshopangebote einzelner pädagogischer Persönlichkeiten usw. zu bedienen, um *einer Gefahr* zu entgehen: nämlich der Verhölzerung und Verrechtlichung von Ausbildungsgängen. Und umgekehrt: Die Initiativen des theaterpädagogischen Privatangebotes und der Akademien bzw. theaterpädagogischen Zentren werden sich bestimmt von Fall zu Fall eine stärkere finanzielle Sicherheit wünschen und wünschen müssen! Eine Kooperation mit Fachhochschulen oder Universitäten, z.B. durch die Übernahme von Studienprojekten,

In der Redaktion von Elinor Lippert und Heribert Schälzky erschien die

Dokumentation des Symposions „DIE AUSBILDUNG ZUM THEATERPÄDAGOGEN“

am Interdisziplinären Studienschwerpunkt
Spiel und Theaterpädagogik an der
Universität München 1995.

Bezug:

BAG *Spiel und Theater*, Falkenstr. 20,
30449 Hannover, Fax: 0511/ 458 31 05.

Fort- und Weiterbildungsaufgaben, könnte hier in der Weise hilfreich sein, daß finanzielle Teilabsicherungen gegeben werden, ohne daß eine Eingemeindung in die institution-

nalisierte Ausbildungspraxis von Hochschulen stattfindet¹.

Die Diskussion um mehr schulische Autonomie, Schule 2000 oder eine „zweite Gesellschafts- und Bildungsreform“ (Oskar Negt)² – um Schlagworte zu nennen – müssen wir auch theaterpädagogisch *besetzen!*

„Es kommt aber nicht aufs Organisieren an, sondern auf das Inszenieren von Situationen, in denen man sich an eine Sache verliehen, in einer Rolle aufgehen, immer auch über sich selbst etwas erfahren kann. Die Wortwahl Inszenierung sagt, daß hier keine Beliebigkeit, kein *laissez faire* und kein unterrichtliches Chaos gemeint sind.“³

Ich habe in diesem Zusammenhang bewußt das Wort von der „Vernetzung“; des „networking“ vermieden. Eine richtige Idee, aber ein abgedroschenes Wort und: schwer zu machen. Ich will an etwas weniger Bekanntes, aber Ähnliches erinnern: Hugo von Hofmannsthal hat um 1912 mit seiner „Ballade des äusseren Lebens“ auf die Bedeutung des Wörtchens „und“ hingewiesen.

Von Wassily Kandinsky, Maler und Kunsttheoretiker, gibt es einen Aufsatz mit dem Titel „und“. „Darin fragt Kandinsky nach dem Wort, das das 20. Jahrhundert kennzeichnet. Seine Antwort: Während das 19. Jahrhundert vom *entweder-oder* regiert wurde, sollte das 20. Jahrhundert der Arbeit am *und* gelten. Dort (damals, Anm. gk.): Trennung, Spezialisierung, das Bemühen um Eindeutigkeit, Berechenbarkeit der Welt – hier (heute, Anm. gk.): Nebeneinander, Vielheit, Ungewißheit, die Frage nach dem Zusammenhang, Zusammenhalt, das Experiment des Austausches, Synthese, Ambivalenz“.⁴

Ich möchte Aufmerksamkeitsrichtungen und methodisches Handwerkzeug nennen zur Wahrnehmung und Bearbeitung der theaterpädagogischen Landschaft:

1. Wir sollten in der Beschreibung einer bildungspolitischen Landschaft unterscheiden nach *didaktischen* und *methodischen* Fragestellungen. Unter didaktischen Fragestellungen will ich solche verstehen, die die Wertaspekte, die globalen Bildungsziele, die Frage nach dem Menschenbild, gewissermaßen philosophische und hintergrundtheoretische bis historische, universalistische Themen stellen. Wir sollten uns im allgemeinen Didaktischen möglichst einig sein. Im Felde des Besonderen, des Methodischen, der Methodik der Theaterpädagogik, sollten wir durchaus verschieden tätig sein und unterschiedliche Dimensionen akzeptieren. Je nach Adressaten, je nachdem, ob wir mehr den spielerischen, den künstlerischen oder selbsterfahrerischen Aspekt innerhalb der Theaterpädagogik akzentuieren wollen, je nachdem mit welchen Alters-, Erfahrungs- und sozialen Gruppen wir tun haben, werden wir unsere Methoden spezialisieren und anscharfen müssen. Also didaktisch möglichst eine Vereinheitlichung unter uns, die wir an verschiedenen Lern- und Tätigkeitsfeldern theaterpädagogische Arbeiten vornehmen, und methodisch eine große Vielfalt akzeptieren.

2. Innerhalb der Bildungssoziologie hat Horst Rumpf vor Jahren auf einen sehr wichtigen Unterschied hingewiesen, nämlich, daß wir als Pädagogen und Pädagoginnen immer *zugleich* in zwei verschiedenen Netzwerken tätig sind, die wir *nicht* voneinander trennen können. Horst Rumpf⁵

Zur theaterpädagogischen Bildungslandschaft

sprach von einem *edukativen* Netzwerk, also einem im eigentlichen, engeren Sinne pädagogischen Netzwerk, in dem wir tätig sind – dort, wo wir mit Menschen kommunikativ arbeiten, so könnten wir das Gemeinte übersetzen. Und wir arbeiten zugleich in einem sog. *kustodialen* Netzwerk, also in einem Netzwerk der organisatorischen, ökonomischen, verwaltungsmäßigen Bedingungen. Sind wir im edukativen Feld eher Anwälte, so im kustodialen eher Wächter. Horst Rumpf, der die gestörte und verstörte Sinnlichkeit, die fehlende Sinnlichkeit im schulischen Lernprozeß häufig genug kritisiert hatte⁶ zeigt uns diese beiden Netzwerke z.B. darin, daß Schulunterricht im Turnus von 45 Minuten stattzufinden hat, obgleich der eigentliche unterrichtliche Gegenstand eine andere Struktur verlangt, obgleich die soziale Gruppenbeziehung, die Kommunikation unter Schülern eine ganz andere Bedürftigkeit hätte, die vielleicht 20 Minuten oder gar 60 oder 80 Minuten oder bei bestimmten Unterrichtsgegenständen durchaus Ganztags-Unterrichtseinheiten oder Epochen-Unterricht – oder einen Unterricht in einer Waldschule beinhalten könnte. Die Institutionen, in denen wir theaterpädagogisch arbeiten, die ökonomischen, verwaltungsmäßigen, die rechtlichen und ausbildungsverfahrensmäßigen Bedingungen bestimmen unser Konzept von Theaterpädagogik mit, ob wir es wollen oder nicht. Die alleinige freundliche Zuwendung zum schönen Tun, zur Kunst als Spiel, Fest und Symbol (wie Gadamer sagt), zu unserem Eigentlichen, zu unserem Ursprünglichen, reicht nicht aus. Wir müssen davon ausgehen, daß diese beiden Strukturen sich im Clinch miteinander befinden und daß wir permanent von beiden beeinflusst sind. Wir können nicht das eine vom anderen abschalten. Wir sind immer zugleich edukative und kustodiale Funktionäre gewissermaßen. Zur Qualifikation eines Theaterpädagogen/einer Theaterpädagogin gehört in diesem Verständnis sowohl methodisch, pädagogisch reflektiert arbeiten zu können wie auch strategisch, organisatorisch und politisch für ein neues Arbeitsfeld kämpfen zu können. Mir scheint gerade der letzte Aspekt sehr wichtig, da wir mit unserem Arbeitsfeld sehr häufig quer zu den zweckrationalen, funktionalen Bedürfnissen in dieser Gesellschaft stehen, die sehr

zielorientiert zu denken nahelegt, und daß wir dort anecken. Ich nenne nur ein anekdotisches Beispiel: An der Universität in M. unterrichtet eine Kollegin Theaterpädagogik unter besonderer Berücksichtigung tänzerischer Aspekte. Während der theaterpädagogischen Seminare wird gelacht und es vibriert ab und an auch der Fußboden des Seminarraums. Das hat zur Folge, daß sich Kolleginnen und Kollegen beschweren, namentlich wegen der Heiterkeit, die durch lautes Lachen, was durch Wände und Türen schallt, signalisiert wird: Da kann etwas nicht stimmen. Um dies aber doch stimmend zu halten, müssen wir eben auch eine strategische, kustodiale Qualifikation als Theaterpädagoge und Theaterpädagogin haben.

3. Der Hannoveraner Soziologe und auch praktische Schul- und Bildungsreformer Oskar Negt macht auf ein anderes Problemfeld aufmerksam, das uns Theaterpädagogen angeht. Vor Jahrzehnten schon hatte er die pädagogische Landschaft um einen Sektor ergänzt, als er nämlich den Erwachsenenbildungsansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“⁷ entwickelte: Vielleicht ist ein solcher Titel für uns anregend: Statt „soziologisch“ lies „theatral“! Also unsere Tätigkeitsbeschreibung: „Theatrale Phantasie und exemplarisches Lernen“. Als ethische Fragestellung von Oskar Negt so formuliert:

„Neu zu überdenken ist das komplexe Beziehungsgeflecht von Nähe und Ferne, von Besonderem und Allgemeinem, von der lokalen Verankerung der Menschen in ihren Alltagsverhältnissen und der Weltgesellschaft... Seit Jahrtausenden, solange es begründete Näheerfahrungen, die Menschen in kleinen Gemeinschaften... machen, auf ethische Normen gibt, handelt es sich wesentlich um eine Übertragung der universalistischen Prinzipien der Verpflichtung. Unsere gesamte Organisation der Ethik... besteht aus dem Erfahrungsvorrat übersichtlicher, konkret benennbarer Näheverhältnisse. (-) Sie erreicht heute jedoch immer weniger die wirklichen Probleme, mit denen wir es in einer Weltgesellschaft zu tun haben, die uns hautnah gerückt ist... Die Medien haben zudem Gleichzeitigkeit der Ereignisse hergestellt. So ist es notwendig,... neben der nach wie vor geltenden Nähe-

Zur theaterpädagogischen Bildungslandschaft

Ethik eine Ferne-Ethik zu entwickeln.⁸ Theaterpädagogische Arrangements und theaterpädagogisches professionelles Handeln – so denke ich – bieten sich an, die Dialektik von Nähe und Ferne, Ferne und Nähe ühend zu gestalten.

4. Eine vierte Blickrichtung möchte ich noch erwähnen: Wir müssen Kompetenzanalysen vornehmen – und wir müssen dringend auch Defizitanalysen anstellen, d.h. unsere jeweiligen Defizite benennen können. Im politisch, kulturellen Handlungsfeld ließ Bertolt Brecht seinen Herrn Keuner einmal fragen und damit fordern: Wäre es nicht besser, wir würden eine Liste der Fragen aufstellen, die wir *nicht* beantworten können... – Also: Defizitanalysen sind sehr wichtig, damit wir aufgrund von bewußt erkannten Defiziten mit anderen selbstbewußt kooperieren können, also nicht aus Schwäche mit anderen Institutionen kooperieren, sondern aus dem Selbstbewußtsein unserer Defizite. Ein organisationssoziologischer Satz lautet, daß nur solche Kooperationen funktionieren, wo Menschen bzw. Institutionen über ihre Defizite und ihre Kompetenzen Bescheid wissen. Also Konfrontation mit unseren eigenen Defiziten, damit wir uns, wie in einem Puzzlespiel, die uns noch fehlenden Teile aneignen können bzw. damit wir wissen, *welche* Kompetenzen wir schon in dieses Spiel einbringen können. *Defizitanalysen* sind sehr wichtig in der Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen.



Kompetenzanalysen, genaue Beschreibungen von Kompetenzprofilen, neuerdings wird auch im sozialen und künstlerischen von Produktprofilen gesprochen, sind wichtig, wenn wir unsere Tätigkeit anderen verkaufen wollen bzw. wenn wir ein Marketing für unsere Arbeit entwickeln wollen – um einmal Begriffe aus der Unternehmensführung zu verwenden.

Der Beitrag mußte leider aus Umfangsgründen gekürzt werden.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Ulrike Hentschel/Gerd Koch: Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, H. 23/24/25, 1995, S. 115 ff., und Gerd Koch (Hrsg.): Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen. Berlin/Milow 1995.
- ² Oskar Negt (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen 1994.
- ³ E & W-Gespräche mit Prof. Dr. h.c. Gunter Otto über die Rolle der ästhetischen Erziehung. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 7/8, 1995, S. 6.
- ⁴ Ulrich Beck: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt (Main) 1994, S. 9.
- ⁵ Horst Rumpf: Scheinklarheiten. Braunschweig 1971.
- ⁶ Horst Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- ⁷ Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt 1971 (6. völlig überarbeitete Auflage).
- ⁸ Oskar Negt: Sozialismus: eine Jahrhundertidee in Verruf: Sechs offene Fragen, die sich aus dem Zerfall ihrer falschen Realität ergeben. In: Stiftung Studienbibliothek zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Zürich (Hrsg.): Erinnern und Ermutigen. Hommage für Theo Pinkus 1909-1991, Zürich 1992, S. 19.

Anschrift des Verfassers:

Sieglindestraße 5

12159 Berlin

Theaterpädagogik ist eine Kunst

Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen

Wolfgang Sting

1. Theaterpädagogik ist ohne den Sachbezug Theater nicht denkbar. Das klingt banal, ist aber wichtig für eine entscheidende Arbeitsausrichtung, nämlich eine künstlerische.

Theater gilt als *die* soziale Kunstform, und als Kunst zeigt das Theater soziale und pädagogische Wirkung. Das ist der Ausgangspunkt der Theaterpädagogik. Theaterpädagogik ist primär als künstlerische Arbeit zu verstehen. Denn nur im künstlerischen Tun, in der Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozeß entfalten sich die bildungsrelevanten und sozialen Dimensionen des Theaterspiels. "...je mehr sie (die obdachlosen Darsteller) in die Kunst gingen, desto näher waren sie bei sich", bestätigt Roland Brus, der Regisseur des Obdachlosentheaters „Ratten 07“ an der Volksbühne Berlin, die Wechselbeziehung, in der die Intensität des Künstlerischen die Qualität der Lern- und Bildungserfahrung bedingt. Aus dieser Prämisse folgt, daß sich Theaterpädagogik an den künstlerischen und ästhetischen Arbeits- und Gestaltungsprozessen des Mediums Theater, damit ist nicht der Stadttheaterbetrieb gemeint, zu orientieren hat.

Im folgenden sollen Grundlagen und Vermittlungsformen einer künstlerischen und produktionsorientierten Theaterpädagogik skizziert werden.

Das Pferd Theaterpädagogik wird oft von hinten aufgezügelt. Weil die Welt so schlecht ist und der Mensch soviel Probleme und Kommunikationsdefizite hat, müssen wir theaterpädagogisch tätig werden. Das ist eine instrumentalisierende und pädagogisierende Sicht auf Theater, die die Lernmöglichkeiten von vornherein einschränkt. Andersrum wird ein Schuh daraus. Das Medium Theater mit seinen spezifischen Produktionsweisen und das Vergnügen am Theaterspiel gehören ebenso wie die sensible Einbindung der beteiligten Spieler mit ihren Fähigkeiten und Erfahrungen in den Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit. Aus den von der Kunstform Theater abgeleiteten inhaltlichen und didaktischen Arbeitsweisen

ergeben sich theaterpädagogische Prinzipien. Nicht der pädagogische Anspruch, sondern die ästhetischen Möglichkeiten bestimmen Arbeitsweise und Lernprozesse.

2. *Theater ist Arbeit am Kunstprodukt. Ein künstlerisches Konzept der Theaterpädagogik orientiert sich deshalb an der ästhetischen Praxis der Theaterarbeit.*

Das künstlerische Medium Theater läßt sich nur über ein Konzept vermitteln, das die spezifischen Gestaltungsmittel und Arbeitsweisen des Theaters erfahrbar macht und das geht nur über ein künstlerisch-praktisches Konzept. Ganz bewußt bringe ich Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel mit Theater in Verbindung, obwohl vordergründig Theaterpädagogik im Laienbereich anzusiedeln ist und Theater den professionellen Kunstbetrieb meint. Denn das Darstellende Spiel als Vorläufer der Theaterpädagogik veränderte seine Absichten und Arbeitsweisen, indem es aktuelle Kultur- und Gesellschaftsentwürfe kritisch reflektierte. Die Kulturkritik der späten 60er Jahre, die Geschichte des Freien Theaters und Konzepte der Soziokultur haben gegenwärtige theaterpädagogische Entwürfe nachhaltig beeinflußt. Erst aus diesem anderen und erweiterten Verständnis von Theater, Kultur und Bildung konnte sich eine Theaterarbeit entwickeln, die in ihrer Einbeziehung von Alltags-, Körper- und Selbsterfahrung andere Themen aufgriff (weg von den klassischen Textvorlagen und aus der Distanz wieder zum Text) sowie andere Spiel- und Produktionsformen entwickelte.

3. *Theaterpädagogik bewegt sich im Licht der Kunst und im Gegenlicht der Pädagogik.*

Im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik laufen beim Theatermachen vielfältige Lern- und Bildungsprozesse ab. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater und seiner ästhetischen Praxis bildet die Grundlage für sich ergebende soziale Prozesse und Lernerfahrungen. Theaterpädagogik als ästhetische Bildungsarbeit ermöglicht eine Vielfalt von Lernprozessen, die die individuelle Wahr-

Theaterpädagogik ist eine Kunst

nehmungs- und Ausdrucksfähigkeit schult, künstlerische und alltagskulturelle Phänomene im gesellschaftlichen Kontext reflektiert, soziales Verhalten übt und in dieser Komplexität unmittelbare Auswirkung auf die Lebenswirklichkeit und Handlungskompetenz der Beteiligten hat. Theaterarbeit muß deshalb eine positive Dialektik entwickeln, um die vordergründigen Gegensätze, die sich in den Disziplinen Theater und Pädagogik artikulieren, überwinden zu können. Theater als Kunstschaffen, das sich in der Einmaligkeit des Kunstprodukts präsentiert, und Pädagogik als verlässlicher und auf Dauer gerichteter Bildungsprozeß weisen gegensätzliche Grundzüge auf. Doch „Punktualität“ als einmaliges Werk, als „Subjekt seiner selbst“, und „Kontinuität“ als der geschichtliche und soziale Entstehungszusammenhang, in dem jedes Werk steht und den es ausdrückt, gehören nach George Lukacs zusammen. Darstellendes Spiel und Theaterpädagogik leben von der Kontinuität sozialer und pädagogischer Prozesse gleichwie von der Punktualität und Einmaligkeit des Theatervorgangs. Während Berechenbarkeit in der Pädagogik unerlässlich ist, ist sie im Theater tödlich. Die Kontinuität, Verlässlichkeit und Vertrautheit, die pädagogisches Arbeiten auszeichnet, wird gebrochen durch die Punktualität des Theaters, die Experiment, Überraschung, Diskontinuität, Brechung von Sehgewohnheiten zuläßt und fordert. Theater beinhaltet eben beides, Kommunikation und Kommunikationsstörung.

4. Theater wirkt, indem es Theater ist. Die pädagogischen und sozialen Aspekte der Theaterpädagogik ergeben sich aus dem künstlerischen und ästhetischen Vorgehen des Theatermachens.

Bildungs- oder Lerneffekte stellen sich nur über das ästhetische Vergnügen und die Spiellust der Teilnehmer ein, deshalb ist eine engagierte Ausrichtung an den das Medium Theater konstituierenden künstlerischen Arbeitsweisen und Gestaltungsprozessen essentiell. In dem Augenblick, in dem Theaterpädagogik zum bloßen Mittel oder Methodenlieferanten für außerhalb des Theatermachens liegende Zwecke reduziert wird, verliert es seine kommunikative, soziale und differenzierende Kraft.

Theaterarbeit heißt Auseinandersetzung mit und Vermittlung von Grundlagen der spielerischen Nachahmung und gezielten Darstellung menschlicher Verhaltensweisen bis hin zur künstlerischen Gestaltung derselben als Theatervorgang, d.h. der Anleitung zum Umgang mit dem künstlerischen Medium Theater. Die persönlichkeitsbildenden Lernprozesse ergeben sich nur aus der intensiven Beschäftigung mit Theater. Deshalb ist die Einteilung in pädagogische und künstlerische Absichten der Theaterarbeit, genauso wie der oft angeführte Gegensatz zwischen Prozeß- und Produktorientierung letztlich unfruchtbar. Denn die pädagogischen Effekte ergeben sich erst aus dem künstlerischen Tun. „Der theatrale Arbeitsprozeß antizipiert in jeder Phase das theatrale Produkt. Das gilt selbst dann, wenn nicht unmittelbar an einer konkreten Aufführung gearbeitet wird,“ meint Hans Zimmer, der Leiter des theaterpädagogischen Zentrums Mühlenberg in Hannover. Konkret geht es darum, das künstlerische Medium und Material kennenzulernen, Grundlagen des szenischen Spielens, Fertigkeiten und Techniken zu entwickeln, um Wahrnehmungsv ermög und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten, also die „Sprache“ des Theaters verstehen und benutzen zu lernen, um dann Theater produzieren zu können.

Das künstlerische Material beim Theaterspielen sind der menschliche Körper und menschliche Verhaltensweisen und Äußerungsformen: Sprache, Bewegung, Mimik, Gestik und Interaktion. Im Theaterspiel können Spieler darstellen und gestalten, was sie bewegt, Gefühle, Meinungen, Konflikte mit sich selbst und anderen, aktuelle Probleme und Fragen. Da ergeben sich zuerst Selbsterfahrungsmomente und vorkünstlerische Spielformen wie Interaktion und Rollenspiel. Spannend wird es dann, wenn das Erfahrungs- und Improvisationsmaterial zu einem Aufführungsstück verdichtet wird. Die Alltagserfahrungen und Lebenszusammenhänge der Beteiligten werden Teil des Materials. Im Produktionsprozeß bewirkt das zweierlei, die Bearbeitung eigener Erfahrung und das künstlerisch-praktische Tun eröffnen neue Wahrnehmungsweisen von Selbst und Kunst. Die Arbeit auf eine Aufführung hin, die ja Kommunikation und Öffentlichkeit sucht, fordert ein differenziertes Spiel und ein kritisches Überprüfen

der theatralen Gestaltungsmittel. Gleichzeitig stellt sie eine ästhetische und gruppendynamische Bereicherung und Motivation dar. Die Aufführungsorientierung bei Theaterprojekten mit Nichtprofis läßt sich durch den ästhetischen und analytischen Mehrwert begründen, was der Theaterwissenschaftler und -praktiker Hajo Kurzenberger bestätigt: „Steht am Ende die Aufführung vor Zuschauern, muß das Spiel als szenische Mitteilung verstanden und bedacht werden, seine Gestaltung ist damit um eine wichtige Kommunikations- und Reflexionsebene erweitert und reicher.“ Dazu ist die Auseinandersetzung mit den Form- und Gestaltungsprinzipien von Theater, Bühnengegebenheiten, dramaturgischen Regeln (Erzählweisen, Handlungskomposition, Szenenabfolge, Spannungsbogen) sowie Regiearbeit und Bühnenbild, Licht, Kostüme notwendig. Diese aufführungsorientierte Theaterpädagogik offeriert eine Komplexität von sach- und personenbezogenen Lernmöglichkeiten, die sich nur integrativ und dynamisch im Produktionsprozeß und schwer in Einzelteilen vermittelt.

Die spezifischen Arbeits- und Produktionsformen des Theaters bestimmen auch die Vermittlungsweise in der theaterpädagogische Ausbildung. Genauso wie theaterpädagogische Arbeit nur als künstlerisches Konzept Sinn macht, wie ausgeführt, läßt sich Theaterpädagogik in Hochschule und Ausbildung nur als künstlerisches Tun und dessen Reflexion vermitteln und nicht als Methode. Dabei beziehe ich mich auf meine Erfahrungen in der Ausbildung von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen an der Universität Hildesheim. Dort im wissenschaftlich und künstlerisch-praktisch ausgerichteten Studiengang Kulturpädagogik gibt es bislang die einzige grundständige universitäre Ausbildung in Theaterpädagogik.

5. Theaterpädagogik in ihrer Komplexität ist nur in einer Verbindung von wissenschaftlich-didaktischer und künstlerisch-praktischer Beschäftigung mit Theater und den interdisziplinären Bezügen vermittelbar.

Dabei geht es nicht darum, Schauspieler oder Künstler auszubilden, sondern Menschen, die durch die künstlerische Erfahrung und theoretische Reflexion die Sachkompetenz haben, Theaterspielen vermitteln, anleiten und effektiv einsetzen zu können.

Theaterpädagogik ist eine Kunst

Aus oder besser mit der Sachkompetenz entwickelt sich die pädagogische Kompetenz. Das verhindert blindes Methodenlernen. Eine theaterpädagogische Ausbildung hat zur Formulierung ihrer Ziele, Inhalte und Methoden theaterpraktische, theaterwissenschaftliche und (theater)pädagogische Aspekte zu versammeln. Eine solche Ausbildung muß umfassende Einblicke in das Sachgebiet Theater geben und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, nicht mit dem Ziel, Schauspieler ausbilden zu wollen, sondern Vermittler und Pädagogen, die sachkundig und aus eigener Spiel-, Dramaturgie- und Regiepraxis Theaterprozesse und die damit verbundenen sozialen und bildenden Prozesse initiieren und deuten können.

6. In der künstlerischen Auseinandersetzung werden sowohl genaue Kenntnisse über die Mittel und Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums als auch eine die spezifische Ästhetik erfassende Analyse- und Kritikfähigkeit vermittelt. Gleichzeitig inspiriert der eigene künstlerisch-praktische Erfahrungsprozeß zu anwendungsorientierten Fragen und Entwürfen, die die pädagogische Diskussion und die didaktischen Konzepte für den jeweiligen Berufsalltag weitertreiben.

Der künstlerische Ansatz realisiert sich in einem integrativen Konzept, in dem sich die theoretische Auseinandersetzung immer mit der theaterpraktischen reibt und ergänzt und umgekehrt. Dabei werden die Stoffe und Inhalte des Theaters im Spiel erst nachhaltig hinterfragt und erforscht. Theaterpraktische Übungen sollen immer an Seminare gekoppelt sein, die den Stoff aus historischer, theoretischer und reflektierender Sicht aufarbeiten.

Neben Grundlagen des szenischen Spiels (Körper, Bewegung, Stimme, Improvisation, Rollenarbeit, Zusammenspiel ...) werden in der Seminar/Übungs-Einheit schwerpunktmäßig Aspekte der Theatertheorie, Theatergeschichte, (Schau)Spieltheorie, Theaterpädagogik, des Kinder- und Jugendtheaters, der Dramen- und Aufführungsanalyse, Inszenierungs- und Dramaturgiekonzepte behandelt. Projektarbeit und Praktika sowie Praktikabetreuung und Supervision stärken die praktischen Erfahrungen und geben Einblicke in Arbeitsfelder und konkrete Anwendungsmöglichkeiten. Interdisziplinä-

Theaterpädagogik ist eine Kunst

re Bezüge zu anderen Kunstdisziplinen (Musik und Bildende Kunst) sowie Grundlagen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften verdichten und untermauern die künstlerisch-pädagogische Doppelqualifikation. Abschließend fassen Stichpunkte zusammen, durch welche Kompetenzen sich theaterpädagogisch Tätige, natürlich in individuell variierenden Ausformungen, auszeichnen.

7. Theaterpädagogik verlangt und vermittelt im Schnittpunkt von künstlerischen und pädagogischen Intentionen folgende sich ergänzende Kompetenzen:

Künstlerische Kompetenz: Spielpraxis, Inszenierungsgeschick, dramaturgische und ästhetische Sensibilität sowie Grundkenntnisse Theatertechnik

Vermittlungskompetenz: die pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten und Kenntnisse, angemessene Spielsituationen und -aufgaben zu entwickeln, anzuleiten und in motivierender, dialogischer Weise Interaktion und Spiellust zu wecken

Theorie- und Reflexionskompetenz: die Fähigkeit zur Einbindung von Theoriekenntnissen und die permanente kritische Analyse, Reflexion und Verbesserung der Praxis

Organisationskompetenz: das strukturell-planerische Vorgehen, wie Rahmenbedingungen und Spielräume für die Praxis – das Vorkünstlerische und Vorpädagogische – geschaffen werden, inklusive Öffentlichkeitsarbeit

Das künstlerische Prinzip einer produktionsorientierten Theaterpädagogik ist Form und Inhalt zugleich. Das künstlerische Tun ist die Vermittlungsform und im Künstlerischen offenbaren sich die Bildungsmöglichkeiten.

Samuel Beckett spricht aus, worum es der Theaterpädagogik gehen kann: „Für mich ist das Theater keine moralische Anstalt im Schillerschen Sinne. Ich will weder belehren, noch verbessern, noch den Leuten die Langeweile vertreiben. Ich will Poesie in das Drama bringen, eine Poesie, die das Nichts durchschritten hat und in einem neuen Raum einen neuen Anfang findet.“ In diesem künstlerischen Ansatz, der sich gegen Instrumentalisierung wehrt, aber nicht ohne Absichten ist, sehe ich ein erfrischend spielerisches Element, das – man braucht nur die Worte „Theater“ und „Drama“ durch „Theaterpädagogik“ zu ersetzen – der Theaterpädagogik guttut.

Anschrift des Verfassers:

Universität Hildesheim
Institut für Medien- und Theaterwissenschaft

Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Susanne Prinz

I. Ausgangspunkt

In Mecklenburg-Vorpommern ergaben sich ab 1991 sehr günstige Bedingungen für Innovationen, da das Kultusministerium des Landes durch Studentafel und Lehrerprüfungsordnung *ein vollkommen*

neues Fach einführte: Darstellendes Spiel als Wahlpflichtfach, Neigungsunterricht oder – etwas später – als Projektkurs in der Oberstufe. Es gab für diesen Unterricht bis dahin keine Aus-, Fort- oder Weiterbildungsangebote für Lehrer oder Lehramtsstudenten, da das Fach nicht existierte.

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

Zwar hatten DDR-Methodiker die Einbeziehung von Rollenspiel und szenischem Spiel in den Literaturunterricht bei der Aneignung dramatischer Werke empfohlen, nach den letzten Deutsch-Lehrplänen konnten interessierte Deutschlehrer mit ihren Schülern Stegreifspiel, Puppenspiel, Fastnachtsspiel und Einzelszenen aus Brecht, Lessing, Schiller, Shakespeare und anderen Autoren im Unterricht erarbeiten – aber die Vertreter des „Ministeriums für Volksbildung“ betrachteten dennoch jede Form von Spiel im Unterricht mit Mißtrauen.

Nach der neuen Prüfungsordnung des Landes Mecklenburg-Vorpommern könnten Studenten das *Erste Staatsexamen im Fach Darstellendes Spiel* in den Varianten erwerben, die in der Abbildung unten dargestellt sind.

Diese wichtigen Voraussetzungen im Land Mecklenburg-Vorpommern und die seit 1994 vorliegende Forschungsstudie der BAG „Darstellendes Spiel in der Schule“ zur Situation des Unterrichts in der Bundesrepublik brachten Bund und Land dazu, das von der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald von Susanne Prinz 1992 vorgelegte Projekt zu unterstützen. Wesentliche Gedanken der inhaltlichen Ausgestaltung des Modellstudiengangs wurden ab 1994 von der Künstlerischen Leiterin Hedwig Golpon eingebracht.

Der erkannten Bedeutung von Darstellendem Spiel, Theaterspiel und musisch-kultureller Bildung an allgemein- und berufsbildenden Schulen sollte eine entsprechende *Qualifikation der Lehrerausbildung* entgegengestellt werden.

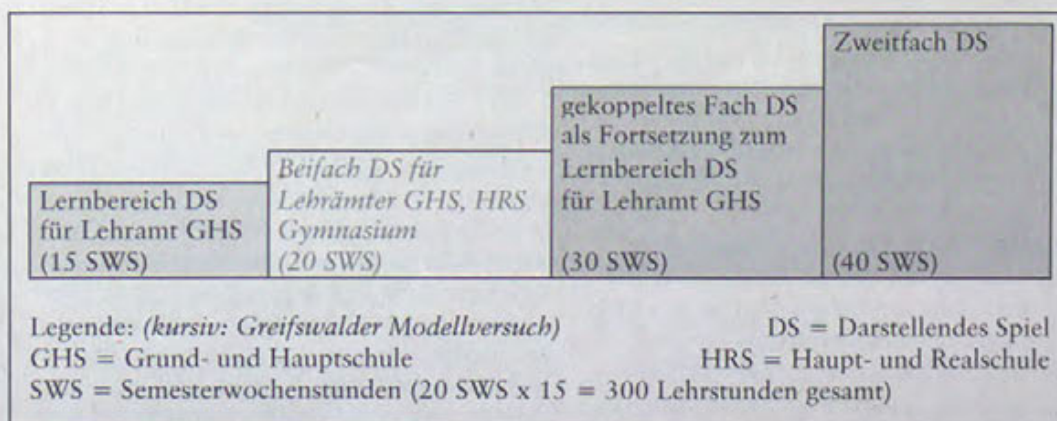
Künftig sollen in mehreren Bundesländern Lehrbefähigungen für das Fach verlangt werden.

Inhaltliche Gründe für die Einrichtung eines Modellstudiums waren:

- die wachsende Notwendigkeit, Lehrerstudenten allgemein mit kreativitäts- und sozialisations-fördernden Methoden auszurüsten,
- die Tatsache, daß Verfahren des Darstellenden Spiels vielseitig verwendbar sind auch in anderen Fächern, fachübergreifenden Projekten und außerschulischen Aktivitäten,
- der Fakt, daß Unterricht und Bewertung in einem Wahlpflichtfach nicht ohne fachliche Grundlagen erfolgen sollten,
- die Beobachtung, daß in der Schulpraxis zum Darstellenden Spiel oftmals eine zu enge, einseitig literatur-bestimmte Sicht auf den Fachgegenstand vorlag,
- nicht zuletzt die Überlegung, innerhalb der 1.Phase der Lehramtsausbildung ein Angebot zu schaffen, das auch andere berufliche Chancen für die Absolventen eröffnet.

Die Ziele des 1996 verabschiedeten Schulgesetzes machen deutlich, wie sehr die spielerische Auseinandersetzung helfen könnte, „eigenverantwortliches Handeln“, „Entfaltung der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit“, „Verständnis und Toleranz gegenüber anderen“, „Konflikte zu erkennen, zu ertragen und sie vernunftgemäß zu lösen“, „verantwortungsvolle Zusammenarbeit“ usw. auszubilden.

Innerhalb der neuen Lernbereiche ist der Fachgegenstand als Wahl- oder Wahlpflichtfach in allen Schulformen vertreten:



Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

- im Gegenstandsbereich ästhetische Bildung (Grundschule)
- im künstlerisch-musischen Aufgabenfeld (Sekundarbereich I)
- im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (Sekundarbereich II)

In der Haupt- und Realschule wurde Darstellendes Spiel sogar als Pflichtfach mit zwei Stunden verankert.

2. Bedingungen

Die Einrichtung des Modellstudiengangs an einer lehrerbildenden Hochschule erforderte

a) die Berücksichtigung der Praxislage:

Da das neue Fach in der Schule vorrangig als Wahlpflichtfach vorkommt, entspricht der bescheidene Ansatz eines „Beifachstudiums“, das nur Grundlagen vermittelt und nur mit Leistungsbelegen, ohne Prüfungen abgeschlossen wird, den Anforderungen der gesellschaftlichen Praxis.

b) die Einhaltung der Regelstudienzeit:

Trotz der Wahl des neuen Studienfaches als drittes Studienfach durfte der gesetzlich vorgeschriebene Rahmen nicht verlängert werden. Um die Belastung der Studenten möglichst gering zu halten, wurde deshalb über vier Semester in zwei Jahren eine Kombination von wöchentlich nur 4 Lehrstunden mit kompakten Werkstattblöcken an Wochenenden oder in vorlesungsfreien Zeiten gewählt.

c) den universitären und interdisziplinären Charakter der Ausbildung:

- Die Spezifik dieses Beifachstudiums besteht darin, daß eine künstlerisch-praktische und theaterpädagogisch-didaktische Basisausbildung verbunden wird mit Vorträgen und Workshops von Gastdozenten, die unterschiedliche theaterpädagogische Herangehensweisen oder künstlerische Spezialbereiche vermitteln.
- Universitätseigene Lehrkapazitäten werden einbezogen, insbesondere auf den Gebieten Pädagogik, Psychologie, Literatur- und Theatergeschichte.
- Aus der Nähe zum einzigen Kunstinstitut des Landes ergeben sich neuarti-

ge fachliche Verbindungen, Gestaltungs- sowie Präsentationsmöglichkeiten, und die Aufmerksamkeit für fächerübergreifendes Arbeiten wird forciert.

- Praktika, wissenschaftliche Symposien, Supervision und öffentliches Auftreten mit künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen gehören zum universitären Konzept.

d) Innovation als Ziel:

Erstmals geht es um die curriculare und organisatorische Durchsetzung einer Ausbildung im Darstellenden Spiel als einer Form des Lehramtsstudiums an Universitäten oder Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Es gibt bereits Studienelemente, Zusatz- oder Erweiterungsstudienformen, aber keine Lehrbefähigung für das Fach im Zusammenhang mit dem Ersten Staatsexamen.

Die Entwicklung eines Curriculums für dieses Modell basiert auf künstlerischen und pädagogischen Lehrerfahrungen, orientiert sich an Fachinhalten bestehender Studiengänge der Schauspielerausbildung und Theaterpädagogik unter Einbeziehung neuester curricularer Forschung der Theaterpädagogik.

Die Kombination verschiedener Absichten – Persönlichkeitsentwicklung, Theaterorientierung, durchgängige pädagogisch-didaktische Zielsetzung und Offenheit gegenüber modernen Entwicklungstendenzen – gehört ebenfalls zum innovativen Charakter des Beifachstudiums.

3. Ziele

Hauptziel des Studiengangs ist die Vorbereitung auf den Lehrerberuf, das Erste Staatsexamen in einem wissenschaftlich-künstlerischen Fach als Voraussetzung für die 2. Phase der Lehramtsausbildung zu erwerben. Das Studium führt in theoretisch-praktische Grundkenntnisse zum Darstellenden Spiel und zum Theater ein und entwickelt pädagogisch-didaktische Kompetenzen zur Planung, Vermittlung, Anleitung, Reflexion und Bewertung spiel- und theaterpädagogischer Prozesse einschließlich der Nutzung der Mittel des Theaters und der Dramaturgie als Methode. Trotz seines geringen Umfangs soll auch das Beifachstudium die Absolventen dazu befähigen, einen eigenen gestalterischen Ansatz zu finden und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu verwirklichen. Die Studierenden wer-

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

den darauf vorbereitet, verschiedene Formen und Methoden der Spiel- und Theaterpädagogik

- als Lernform in Schulfächern aller Fachbereiche sowie in musischen Aufgabenfeldern/Lern-bereichen und im Projektunterricht anzuwenden,
- in einem eigenständigen künstlerischen Fach darstellendes Spiel zu unterrichten und zu bewerten.

Daneben lernen die Studierenden, ihre Erfahrungen auch in Freizeit-, kultur- und sozialpädagogischen Bereichen außerhalb des Unterrichts anzuwenden und sich so gegebenenfalls neue Berufsfelder zu erschließen.

Die Besonderheit der Greifswalder Voraussetzungen besteht vor allem in zwei Punkten:

- 1) Die Studenten kommen – anders als in einem Musik- oder Kunststudium – ohne Erfahrungen und Vorkenntnisse, bestenfalls mit Interesse, in die Ausbildung.
- 2) Das Ziel der meisten Studierenden ist der Erwerb einer Lehrbefähigung, manche werden von der Möglichkeit des Theaterspiels angezogen, einige suchen darüber hinaus nach Entfaltung neuer Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten.

Das Studienangebot muß also viele verschiedene Möglichkeiten der Selbstentfaltung und Verwirklichung des Einzel-

nen in der Spielgruppe neben der Ausbildung neuen künstlerisch-ästhetischen Könnens und Wertungsvermögens berücksichtigen und auf der Herausbildung einer etwas festeren Struktur der Spielgruppe im Vergleich zum normalen Universitäts-Betrieb bestehen. Diese entwickelt sich vor allem durch die besondere Art der Lehrveranstaltungen, die für die Arbeit mit einer Gruppe konzipiert sind und durch die gemeinsame Verantwortung für mehrfaches öffentliches Auftreten und Agieren.

4. Aufbau

Eine Besonderheit des Greifswalder Modellstudiengangs besteht in seinem *aufbauenden Charakter*: Gegenüber einem additiven Modell der Aneinanderreihung unterschiedlicher Inhalte ergibt sich durch ein spiralförmiges Aufeinanderschichten von Erfahrungen, Erlebnissen, Kenntnissen und Fertigkeiten der Vorteil, damit spielen zu können, ein ständiges Zurück- und Vorgreifen zu ermöglichen, Wirkungen schließlich bewußt antizipieren und erreichen zu können. Der Weg führt über das Spielen, Improvisieren, das Anwenden von theatralen Mitteln und Methoden bis hin zum künstlerischen Schaffensprozeß.

Das Ziel der Ausbildung besteht darin, in einem Prozeß des Hineinwachsens künstlerische, theoretische, technische, methodisch-didaktische und personale Kompetenzen zu erwerben und wirklich neue Qualitäten im Wahrnehmen und Handeln der künftigen Spielleiter zu erreichen.

Stellenausschreibung

Der **Bundesverband
Theaterpädagogik e.V.**
sucht ab sofort eine/n

Kulturmanager/ Kulturmanagerin.

Für die Arbeit in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik in Köln suchen wir eine Kulturmanagerin oder einen Kulturmanager. Die Stelle soll als zweijährige AB-Maßnahme ca. ab Mai/ Juni 1997 eingerichtet werden.

Zum Aufgabengebiet gehören u.a. die Erschließung von Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte und Fortbildungsmaßnahmen des Verbandes, Entwicklung von Marketingstrategien für die Fachzeitschrift „KORRESPONDENZEN“, Umsetzen von Strategien der Mitgliederwerbung.

Voraussetzung ist die ABM-Fähigkeit. Neben einem abgeschlossenen Fachstudium wünschen wir uns einen Menschen mit theaterbezogenem, theater- bzw. kulturpädagogisch relevanten Erfahrungshintergrund.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an die Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Genter Str. 23, 50672 Köln.

Für nähere Auskünfte wenden Sie sich bitte an Herrn Haun, Tel: 0221/ 95 210 93.

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

Dieser Vorgang ist zeitintensiv und durchaus nicht widerspruchsfrei, die Teilnehmer der Ausbildung erlangen erst sukzessiv die Einsicht in den Zusammenhang der einzelnen Arbeitsschritte. Der Vorteil liegt jedoch in einer weit größeren Verfügbarkeit der Grundlagen für spätere Arbeiten.

Konkret spiegelt sich das aufbauende Prinzip in den vier Phasen des Beifachstudiums wider:

1. Schwerpunkt Spielpädagogik

Spielen und Interagieren mit Schülern, einbezogen die Entwicklung der Spielfähigkeit und des Improvisationsvermögens und die Entdeckung darstellerischer Elemente in Spielformen

2. Schwerpunkt Theaterpädagogik

Nutzen theatraler, darstellerischer Mittel für die Aneignung von Wirklichkeit, die Ausbildung von Welt-Anschauung, von sozialen und Kommunikationsfähigkeiten, Einblicke in Rollen- und Statusspiele im Alltag, Problembearbeitung und Konfliktbewältigung

3. Schwerpunkt Theaterarbeit

Erleben theatraler Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten, Herausfordern und Trainieren des gesamten Ausdruckspotentials mit dem Ziel einer Aufführung vor Publikum, Anwenden dramaturgischer, inszenatorischer und spezifischer künstlerischer Gestaltungsmittel zur Mitteilung einer Absicht:

Thema auswählen, Szenen finden, dramaturgisch bearbeiten, Inszenierungsrahmen schaffen, wiederholbar machen.

4. Schwerpunkt Spielleitertätigkeit

Entwickeln der Anwendungsfähigkeit der erworbenen Kompetenzen in einem eigenen Projekt – mit dem Ziel, einen individuellen künstlerischen und theaterpädagogischen Ansatz zu finden und in der Arbeit mit Schülern zu verwirklichen.

Praxisfelder schließen die jeweilige Ausbildungsphase ab. Diese öffentlichen Präsentationen oder Spielprojekte zeigen die Grade der Beherrschung des theaterpädagogischen Grundlagenwissens und des künstlerischen Darstellungsreper-

toires und seiner individuellen Anwendung auf konkrete Spieler und Situationen.

Die *Öffnung nach außen* realisiert sich im Greifswalder Modellstudiums nicht nur durch die Einbeziehung von Gastdozenten, sondern auch in der Zusammenarbeit mit dem Theater Vorpommern, mit anderen Künstlern und versierten Theaterpädagogen und deren spezifischen Angeboten. Gleichzeitig wird das kulturelle Leben der Region durch studentische Veranstaltungen bereichert.

Die beschriebene Spezifik des Greifswalder Modells macht deutlich, daß trotz des engen Zeit- und Personalrahmens auch diese kleine Studienform bereits wichtige Grundlagen des neuen Faches legen und ein weitergehendes Interesse wecken kann.

5. Inhalte

Das schwierigste Problem besteht darin, in den 300 bis 450 Lehrstunden des – nach dem Schulfach benannten – Studienfaches „Darstellendes Spiel“ spiel- und theaterpädagogische Grundlagenausbildung unterzubringen.

Schwerpunkte sind demzufolge die künstlerisch-praktische Ausbildung und deren theaterpädagogisch-didaktische Durchdringung. Die enge Verknüpfung künstlerischer Tätigkeit mit der notwendigen Reflexion ist als schwierig bekannt, gewinnt aber im Gegensatz zu der üblichen, im universitären Studium angestrebten theoriegesteuerten, bewußten Erkenntnisgewinnung durch die vielfach auf Körperlichkeit und Emotionen orientierte künstlerische Praxis an Bedeutung und stellt Studenten und Lehrende vor völlig neue Anforderungen.

Die im folgenden angeführten Studieninhalte und Gegenstandsbereiche des Greifswalder Beifachstudiums zeigen die Nähe zu den Schwerpunkten *des Kerncurriculums der BAG Spiel und Theater* sowie *der Bildungskonzeption des Bundesverband Theaterpädagogik e.V.*, sind jedoch verständlicherweise konkret auf die spezielle Ausbildungssituation zugeschnitten:

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

A. Künstlerisch-praktische Ausbildung

1. Gegenstandsbereich „Spiel- und Improvisationsfähigkeit“
 - Übungen und Methoden zur Entwicklung der individuellen Spielbereitschaft/Spielfähigkeit und zur Interaktion mit Partner und Gruppe
 - Aufbau eines Spiel- und Übungsrepertoires mit umfangreichen Anwendungsmöglichkeiten beispielsweise zum Zwecke der Konzentration, Sensibilisierung, Kontaktaufnahme usw.
 - Einsicht in den darstellenden Charakter von Spielen
 - Ausprobieren verschiedener Einsatzmöglichkeiten von Musik und Bewegung
 - Einführen in den kreativen, spielerischen Umgang mit Material, Raum und Figur;
 - Einführen in Improvisationstechniken (u.a. nach Keith Johnstone)
 - Entdecken und Ausbilden der eigenen Improvisationsfähigkeit
2. Gegenstandsbereich „Körper und Bewegung“
 - Übungen und Methoden zur Wahrnehmung und Entwicklung der eigenen Bewegungsmöglichkeiten, zum Gewinnen von Körpererfahrung und Körperbewußtsein
 - Einführen in die Körpersprache und ihre Bedeutung in der Kommunikation
 - Schulen des körperlichen Ausdrucksvermögens in technischer und ästhetischer Hinsicht
 - Öffnen und Schulen der Sinne, des Beobachtungs- und Vorstellungsvermögens als Voraussetzung für Bewegungserfindung
3. Gegenstandsbereich „Atem, Stimme, Sprechen“
 - Übungen zur Befreiung der Stimme und zum Gebrauch der Stimmgewalt
 - Bewußtmachen des Zusammenhangs von Atem, Körper, Stimme und Bewegung
 - Vermitteln rhythmisch-musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten
 - Einführen in Grundlagen der Sprecherziehung

4. Gegenstandsbereich „Darstellung“

- Ständige Herausforderung und Weiterentwicklung des individuellen Beobachtungs-, Vorstellungs- und Darstellungspotentials sowie der Interaktionsfähigkeit
- Szenische Improvisation und Darstellung unter Berücksichtigung der Spielerfähigkeiten
- Vorgänge und Strukturen theatralen Verhaltens und Handelns in Rollen- und Figurenspiel
- Arbeit mit Impulsen der Mitspieler, des Publikums, des Raums, des Materials und der Medien
- Training von Aktion-Reaktion
- Einführung in mediales Theaterspiel (Material, Maske, Kostüm, Schatten, Puppen usw.)

5. Gegenstandsbereich „Praktische Dramaturgie“

- Einführung in die Grundbegriffe der Dramaturgie
- Einblick in Dramen- und Theatergeschichte, Kennenlernen wichtiger Theaterformen
- Heranspielen an Texte, spielerischer Umgang mit Texten, Textbearbeitung
- Kennenlernen verschiedener Wege zur Darstellung eines Themas
- Entwickeln von Inszenierungskonzepten
- Durchspielen aller Schritte in einem Theaterprojekt: Stückentwicklung, Rollenarbeit, Inszenierungspraxis, Produktionsdramaturgie

B. Theaterpädagogische und -didaktische Ausbildung

1. Gegenstandsbereich „Animation“

- Entwickeln von Konzepten, die Mitspiel ermöglichen
- Befähigen zum Impulsgeben und Impulsenmpfangen
- Üben im Verknüpfen der eigenen Spielideen mit den Einfällen der Mitspieler
- Weiterführen des Mitspiels bis zu einem Schlußpunkt

2. Gegenstandsbereich „Theater in der Erziehung“

- Einführung in Methoden und Techniken des theatre in education (TIE)
- Erkennen, Herausfiltern und Bearbeiten von Problemkreisen einer Gruppe

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

- Sichern von Rollenschutz, Anregen zum Ausagieren konfliktreicher Verhaltensweisen
 - Entfalten des eigenen Rollenverständnisses
3. Gegenstandsbereich „Spielleitung“
- Techniken der Spiel-Eröffnung und Trainingsrituale
 - Methodische Wege zur Gestaltung von Übungsfolgen
 - Einschätzen der Spielgruppe, Erkennen von Individuellem und Gruppenstrukturen
 - Spielleiterpräsenz und partnerschaftliches Arbeiten, Vermeiden autoritären Verhaltens
 - Anregen, Erkennen und Aufgreifen von Impulsen/innovativen Angeboten der Spieler
 - Entwickeln einer gruppenbezogenen Arbeitsweise
 - Didaktik der Spielleitung: Planung, Durchführung, Reflexion und Analyse von Spieleinheiten
4. Gegenstandsbereich „Reflexion“
- Beobachten, Betrachten, Beschreiben und Modifizieren von Prozessen und Produkten
 - Entwickeln von Kritikfähigkeit zu eigenen und fremden Darstellleistungen
 - Üben im Erzählen von Geschichten und Beschreiben von Vorgängen und Spielhandlungen
 - Vermitteln von psychologischen Grundlagen des Darstellenden Spiels
 - Üben des Protokollierens einschließlich Mediennutzung
5. Unterrichtsgestaltung und Bewertung
- Formulieren klarer Zielstellungen in ästhetische oder soziale Richtung
 - Üben von Gruppenanalysen und differenzierten Aufgabenstellungen
 - Vermitteln von Varianten zu Stunden- aufbau und Projektgestaltung
 - Einführen in Rahmenrichtlinien und Bewertungsmöglichkeiten im Darstellenden Spiel
 - Anregen zum fächerübergreifenden Arbeiten

6. Curriculare Aussichten

Obwohl selbstverständlich das Prinzip des „Spiralcurriculums“ gewahrt bleibt, wird auch in der kleinen Studienform „Beifach“ der Fachinhalt in Veranstaltungen des Grund- und Hauptstudiums gegliedert. Auf die Basisausbildung/*Grundkurse* (u.a. Spiel- und Anleitungsfähigkeit entwickeln, in Improvisation und Rollenspiel einführen, Körper und Stimme trainieren) folgt der nächste qualitative Schritt der direkten künstlerisch-ästhetischen Theaterarbeit, ihrer Reflexion und Didaktik. Diese differenzierteren und anspruchsvolleren Inhalte werden in *Fachkursen* des Hauptstudiums vermittelt und angeeignet.

Im Curriculum des Beifachstudiums geht es einerseits um die notwendige Verständigung über Grundlagenwissen und andererseits darum, *Offenheit* der Ausbildung strukturell zu erfassen und Stellen für das individuelle Interesse einzelner Studenten einzubauen. Die Universität kann nicht dem Ehrgeiz einer geschlossenen, vollständigen und einheitlichen Ausbildung für alle Studierenden folgen, sondern muß sich den Anregungen neuer Konzepte stellen, die den Raum für die Erfahrung und Selbstausbildung der eigenen und der künstlerischen Identität ermöglichen. Das Studium kann aus Theatergeschichte, Theorien, Spiel- und Theaterpraxis nur *Zugänge eröffnen* zu Kunstformen, Kunstepochen und zur Gegenwartskunst. Der umfangreiche praktische Anteil und die künstlerische Betätigung der Studenten bilden das Zentrum der Ausbildung, Ergänzungen auch außerhalb des Studiums erweitern den Horizont. Ziel muß sein, eine *grundsätzliche künstlerische Haltung* zu vermitteln, die im Verlaufe eigener Tätigkeit aus dem Studenten eine individuelle künstlerische Persönlichkeit formt, die ihre Schüler prägt und ihnen zugleich ebenfalls einen Spielraum offen läßt.

Im *Ergebnis des Studiums* sollen sowohl eine fachspezifische Grundlage, eine selbständige künstlerische und theaterpädagogische Handschrift, Vertrauen in die eigene Kraft sowie das Bewußtsein entstanden sein, daß das Beifachstudium nur einen ersten Einblick in die Fülle der möglichen Erscheinungsformen von Spiel- und Theaterarbeit und deren methodischen Möglichkeiten geben kann und *ständige Weiterbildung* unabdingbar zu diesem Fach gehört.

Modellstudiengang „Darstellendes Spiel als Beifach“

Unter diesem Aspekt könnten die Theaterpädagogischen Zentren in Zukunft die erforderliche *Ergänzung der universitären Grundlagenausbildung* darstellen. Wenn sich in den Lehramtsstudiengängen vieler Universitäten das neue Fach etablieren könnte, würde mit den Absolventen der Beifächer eine neue Klientel für Theaterpädagogische Zentren und Akademien entstehen.

Anschrift der Verfasserin:

Ernst-Moritz-Armdt-Universität
Greifswald
Institut für Philologie
Bahnhofstraße 46
17489 Greifswald



Theaterpädagogik ist Dialog

Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses

Heinz-D. Haun

Den folgenden Ausführungen liegt der Versuch zugrunde, ein Grundverständnis von theaterpädagogischem Vorgehen im Sinne einer sowohl künstlerisch anspruchsvollen als auch pädagogisch verantwortlichen Arbeit zu formulieren. Die schriftliche Darstellung dieser Überlegungen ergab sich aus der Notwendigkeit, ein Grundlagenpapier für ein Vorhaben vorzulegen, das der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. als Kooperationsmodell mit dem zyprischen Erziehungsministerium, dem Echo Arts-Living Arts Centre Arianna Economou und dem Goethe-Institut derzeit konzipiert und möglichst ab 1997 realisieren möchte: Basales Trainingsprogramm „Theaterpädagogik“ für zyprische Lehrer und Lehrerinnen – Echo-Exchange. Der – hier in überarbeiteter Form vorliegende – Versuch einer theaterpädagogischen Standortbestimmung sollte möglichst alle wichtigen Aspekte dessen, was Theaterpädagogik ist oder sein kann, ansprechen und gleichzeitig geeignet sein, den Vertretern der offiziellen Stellen in Zypern wie auch potentiellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen den theaterpädagogischen Gedanken, der in Zypern, weder in Theater noch in Schule, keineswegs geläufig ist, näher zu bringen.

In der Vorarbeit für die Konzeptionierung des Projekts mußten wir feststellen, daß ein

solcher Versuch offenbar noch nicht in veröffentlichter Form vorliegt. Ich möchte den Entwurf deshalb hier zur Diskussion stellen.

I. Theaterpädagogik ist Dialogfeld zwischen einer Kunst und einer Wissenschaft

Theaterpädagogik – der Begriff macht dies unmißverständlich deutlich – bezieht sich auf zweierlei: auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens einerseits und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits.

Theaterpädagogik bietet keine Schauspiel-ausbildung, auch ist sie keine Sonderform der Spielpädagogik (obschon sie Elemente beider miteinbezieht). Als eine pädagogische Fachdisziplin unter anderen widmet sie sich vielmehr einer Bildungsarbeit in einem speziellen Sektor, nämlich einem künstlerisch-kreativen Fach – wie dies neben der Theaterpädagogik für ihre Gegenstandsbereiche Kunst- und Musikpädagogik ebenfalls unternehmen – und betreibt musisch-kulturelle Bildung. Der Ort der Theaterpädagogik ist also die Pädagogik – um es genauer zu sagen: die Wissenschaft Pädagogik.

Theaterpädagogik ist Dialog

Vermutlich jedoch in einem weitaus stärkeren Maße als dies Musik- und Kunstpädagogik leisten (wollen), stellt Theaterpädagogik neben ihre besondere künstlerisch-kreative Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt somit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden.

Die Faszination für das Medium Theater zu wecken, die Lust an der Verwandlung in jeweilige Rollen wie auch die eigene Freude an der Unterhaltung anderer Menschen, ist Angelpunkt der künstlerischen Dimension. Vor diesem Hintergrund und in der Auseinandersetzung mit Stilen, mit Arten und Weisen möglicher Form-Inhalt-Korrespondenz und in der Bereitstellung von Techniken der Improvisation und Komposition fördert und entwickelt Theaterpädagogik Körperbewußtsein und ein Gefühl für Präsenz und Spannung, den Gebrauch der eigenen Stimme, ein intuitives/ imaginatives Gespür und den bewußten Umgang mit Raum und Zeit, kurz: die dramatische, theatralische Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen theaterbezogener Bildungsarbeit und den versierten Einsatz theatralischer Mittel.

Die pädagogische Dimension setzt einen Schwerpunkt auf die methodisch-didaktischen Aspekte, wie Theaterspiel gelehrt und gelernt werden kann, und – ganz besonders –, was es für den Darsteller, die Darstellerin – handelt es sich um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene – bedeutet, Theater zu spielen: Fördert Theaterspiel persönliches Wachstum und persönliche Ausdrucksfähigkeit? Vertieft Theaterspielen die Bewußtheit in der Wahrnehmung des eigenen Selbst, die Möglichkeit, sich probenhalber auf neue Verhaltensmuster einzustellen oder sich von der eigenen Geschichte und der eigenen Art spielerisch zu distanzieren, hilft Theaterspielen also bei der Reflexion des eigenen Verhaltens und bei der Übernahme von Verantwortung für sich und die Umwelt? Ist Theaterspielen geeignet, persönliche, soziale, gesellschaftliche Probleme zu artikulieren, die sich in einem Menschen wie in einer Gruppe in je besonderer Weise kristallisieren?

Ausgehend von einem jeweiligen Bedingungsfeld wird die Pädagogik des Theaterspiels Ziele definieren, die mit einer gegebenen Gruppe zu erreichen sind. Ein curricular aufbereiteter, didaktisch-methodisch fundierter Rahmenplan wird dabei hilfreich sein. Hinter den pädagogischen Handlungen wird eine Haltung stehen, die Begeisterungsfähigkeit zu wecken weiß, die Techniken und Methoden transparent vermittelt, die Begabungen fördert und ermutigend Kritik übt und feedback gibt.

Der pädagogische Impetus bezieht sich auf die Menschen, die ein jeweiliges Theaterstück tragen und – parallel – auf die notwendige Entwicklungsarbeit am künstlerisch ausgestalteten Spiel. Der künstlerische Impetus fokussiert dagegen eher Qualität, Prägnanz und Originalität der Darstellung – dies aber ebenfalls nicht losgelöst von der Person der Spieler und Spielerinnen, sondern in der Gewißheit, daß Echtheit und Qualität in der Kunst einer mehr oder minder starken inneren Beteiligung („innerer Notwendigkeit“, sagte Kandinsky) entspringen. Die Theaterpädagogik führt also einen Dialog zwischen wissenschaftlicher Disziplin und künstlerischer Kategorie; beide sind wechselseitig ineinander verwoben.

Treten die kommunikative Kunst des Theaterspiels und die praktische Wissenschaft der Pädagogik in Dialog, wird eine Balance zwischen beiden notwendig. Diese Balance verhindert, daß nur einseitig auf hohes künstlerisches Niveau Wert gelegt wird, ohne die Geschichte, die Befindlichkeiten und Gefühlswelten der Darstellenden genügend zu berücksichtigen. Umgekehrt fördert ein fordernder, künstlerischer Anspruch und Schaffenswille die Verbindlichkeit in der Arbeit und verhindert eine Beliebigkeit in der Beschauung lediglich des eigenen Nabels. In gelungener Balance ist die Chance groß, daß der Lernprozeß zu stimmigen, mehr oder weniger überzeugenden Ergebnissen führen wird, daß die Lernenden ihre eigene Beteiligung am theatralen Stoff, am Thema exploriert haben und daß die Klasse/ das Ensemble mit einem überwiegenden Gefühl der Zufriedenheit aus dem Prozeß und der Produktionsarbeit herausgehen wird.

Folglich wird theaterpädagogische Arbeit dann nicht als gelungen betrachtet werden

können, wenn sie nicht zu einem beeindruckenden („impressiven“), irritierenden oder überzeugenden, aufwühlenden oder amüsierenden Ergebnis kommt (Aspekt: künstlerischer Anspruch), wenn den Teilnehmern und Teilnehmerinnen keine Identifikation oder Positionsbestimmung in der Auseinandersetzung mit dem theatralischen Material gelingt (Aspekt: persönliche Beteiligung an Thema), oder wenn sich bei der Klasse/dem Ensemble kein Gefühl von Zufriedenheit bezüglich der Arbeit im Ensemble und in Bezug auf das gezeigte Ergebnis einstellt (Aspekt: subjektiv empfundene Kongruenz mit der Arbeit).

1.1 Überkreuzende Dialoge

Die synthetische Verschränkung beider Bereiche zu einem neuen eigenständigen Arbeitsfeld führt zu Fragestellungen der Pädagogik an künstlerische Leistungen und umgekehrt der darstellenden Kunst an die Chancen ihrer Lehr- und Lernbarkeit.

Theater ist letztlich immer auch entstanden aus einem Spannungsverhältnis heraus zwischen wahrgenommener Möglichkeit und wahrgemachter Verwirklichung, zwischen der Idee und ihrer Umsetzung, zwischen dem Versuch und seinem Gelingen oder Scheitern. Die entwickelte Form will immer erarbeitet sein, gefunden werden. Wenn akzeptiert wird, daß die nötigen Fähigkeiten dieses Erarbeitens, die Entwicklung eines richtungsweisenden Gespürs bei jener Suchens- und Findenstätigkeit grundsätzlich nicht nur geborenen Talenten gegeben sind, dann muß die darstellende Kunst den Dialog mit Ansätzen ihrer prinzipiellen Erlernbarkeit führen.

Dieser Dialog hat künstlerische Leistungen zum Thema, die jedoch letztlich mit im weitesten Sinne pädagogischen Mitteln geweckt und gefördert werden sollen. Fragen etwa, wie sich ein theaterpädagogischer Kurs sinnvollerweise aufbaut, welche Wahrnehmungserfahrungen welchen Gestaltungsversuchen vorausgehen sollten oder wie Theaterschüler und -schülerinnen sich „freispiel“ können, um dann konzentriert, „gebunden“ ein szenisches Spiel tragen zu können, setzten sich mit Lernschritten auseinander, die, einer aus dem anderen sich ergebend, in ein plausibles und wirkungsvolles System gebracht werden müssen.

Theaterpädagogik ist Dialog

Dem Postulat, daß künstlerisch-kreatives Tätigsein, so auch die Kunst des Theaterspiels, jenseits von „begabt“ und „unbegabt“ möglich und prinzipiell erlernbar ist (vgl. z.B. H. Jacoby 1994), entspricht aus pädagogischem Blickwinkel heraus das Bemühen um das erweiterbare Ausdruckspotential eines Menschen. Die Theaterpädagogik als handlungsorientierte Wissenschaft führt teleologisch einen Dialog mit dem prinzipiell erweiterbaren Ausdrucksrepertoire der Menschen, mit denen sie zusammenarbeitet, handle es sich nun um Kinder, Erwachsene, Beeinträchtigte, Angehörige anderer Kulturkreise oder sonstwelche Gruppierungen. – Dieser Dialog hat pädagogische Leistungen zum Thema, die jedoch auf eine Weckung und Förderung künstlerischer Ausdrucksmittel zielen.

Dialogfelder finden sich nicht nur zwischen Theater und Pädagogik, sondern inhärent in jeder der beiden Dimensionen.

1.2 Kunstimmanente Dialoge

Selbstverständlich hat jeder Darsteller, jede Darstellerin in seiner bzw. ihrer Arbeit einen Dialog mit dem theatralen Stoff zu führen, einen Dialog, in dem Brisanz und Vielfarbigkeit einer Thematik, der Tiefgang und die Überzeugungskraft des Materials sowie die historische Bedingtheit und/ oder (immer noch) gegebene Aktualität eines Werkes sich mitteilen. Hier findet eine Auseinandersetzung statt, mit deren Resultaten man auch die Zuschauer behelligen möchte. Den Zuschauern präsentiert sich nicht nur das niedergeschriebene literarisch-theatralische Material, sondern seine auf besondere (neue) Weise unternommene Interpretation – verkörpert in der Darstellung der Schauspieler und Schauspielerinnen. Sie sind – in der Diktion der Kommunikationswissenschaft – das Medium einer Botschaft – und insofern auch immer die Botschaft selbst. Darsteller und Darstellerinnen selbst treten somit in einen Dialog mit dem Publikum, von dem Reaktionen auf das Gezeigte erwartet werden. Erst durch diesen Dialog, erst in der Konfrontation eines zuschauenden Publikums mit dem darstellenden, „zur Schau gestellten“ Spiel entsteht Theater: Das Publikum ist notwendiges Konstitutiv jedes Theaterereignisses.

Theaterpädagogik ist Dialog

Theater als ein Amalgam integrierter einzelner Kunstformen (darstellende Kunst, Wort- und Bewegungskunst, Musik, Lichtkunst, bildnerische Kunst) steht sui generis im Dialog mit anderen künstlerischen Disziplinen. Theater als sinnliches Erlebnis speist sich aus einer je eigenen interdisziplinären Verflechtung, die Ergebnis dieses zuvor geführten Dialogs ist.

1. 3 Wissenschaftsimmanente Dialoge

Nicht nur innerhalb der Kunstform Theater werden unter verschiedenen Aspekten Dialoge geführt, auch innerhalb der Pädagogik als dem Bereich einer wissenschaftlichen Systematik und Vorgehensweise sind eigene Dialoge von Bedeutung, die im Teilbereich der Theaterpädagogik eine besondere Akzentuierung erfahren. Menschen, die theaterpädagogisch mit anderen Menschen arbeiten, kommen selbst nicht um den eigenen Dialog mit dem ausgewählten theatralen Stoff. Die Erfassung des Stoffes, die Erforschung von Zugangsmöglichkeiten und die Eröffnung von Wegen, den Stoff erlebbar werden zu lassen, sind Gegenstand dieses Dialogs. Beinahe tautologisch anzumerken, daß der Theaterpädagoge/ die Theaterpädagogin dann mit den Menschen in Dialog treten muß, mit denen er oder sie arbeitet. Dieser Dialog mit den Lernenden ist Beziehungsarbeit.

So, wie unter künstlerisch interdisziplinärer Sichtweise die Kunstform Theater in Dialog tritt mit den anderen Kunstformen Musik, Tanz, Literatur etc., muß auch die Pädagogik als eine Wissenschaft unter anderen, die sich der Arbeit am und mit Menschen widmet, in Auseinandersetzung und Austausch, also in Dialog treten mit ebendiesen anderen Wissenschaften: mit der Psychologie, der Anthropologie, der Soziologie, den Kommunikationswissenschaften, auf einer wissenschaftlichen Ebene darüberhinaus auch mit Kunst- und Kulturgeschichte und der Ästhetik als integrativer und doch eigenständiger Disziplin.

Die Losung Theaterpädagogik ist Dialog beschreibt ein fundamentales Prinzip: Dialog findet auf vielen verschiedenen Ebenen statt: in geistiger, intuitiver, emotionaler, rationaler, in personaler und sozialer Begegnung. Dialog findet unter verschiedenen

Gesichtspunkten statt innerhalb der Pädagogik der darstellenden Kunst wie auch innerhalb der Kunst der theatralen Darstellung. Dialog findet darüberhinaus statt zwischen beiden Disziplinen – den jeweiligen Zuschnitt, die speziellen Aufgaben der Bereiche in je besonderer Weise fokussierend und gegenseitig prägend. Einige Dimensionen dieser dialogischen Verflechtung sollen im folgenden herausgelöst werden und genauere Betrachtung finden.

2. Theaterpädagogik ist Dialogfeld zwischen Personen und Themen

In der Theaterpädagogik findet ein Dialog statt zwischen Menschen und Themen. Die Stoffe theaterpädagogischer Arbeit ergeben sich entweder über ausgewählte Stückvorlagen oder über Themen, die in der Gruppe anstehen, herausgestellt und ausgewählt werden. Tiefgang, Komplexität und Brisanz eines Themas beinhalten je eigene Stimuli, veranlassen je eigene persönliche Auseinandersetzungen und führen zu unterschiedlichen Bearbeitungsmethoden, Entscheidungen über Stil und Präsentationsabsichten und letztendlich entwickelter Form. Theaterpädagogik will nicht nur in den Zuschauenden eines aufgeführten Stücks eine Wirkung auslösen, sondern auch bei den Darstellerinnen und Darstellern Saiten zum Schwingen und Klingen bringen, betroffen machen, anrühren, will anregen, die Dimensionen und Bedeutungen eines Themas auszuloten. Über die Auseinandersetzung mit einem Thema gelangt der Mensch in Dialog mit sich selbst.

Eine Methode, ja, eine Haltung, die zwar im therapeutischen Kontext entwickelt und erprobt wurde, doch deren zentrales Medium ebenfalls – wie könnte es anders sein?! – der Dialog ist, läßt sich – wenn auch mit modifizierter Zielsetzung – ebenfalls im theaterpädagogischen Zusammenhang konsequent anwenden: die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn.

Dieser Ansatz verbindet die individuellen, zwischenmenschlichen und sachlichen Aspekte des Lernens zu einem pädagogischen System, das einem ganzheitlichen Menschenbild verpflichtet ist. Ein der Gruppe vorgeschlagenes oder von ihr aus-

Theaterpädagogik ist Dialog

erkorenes Thema prägt inhaltlich den Gruppenprozeß. Im Verlauf der Gruppenarbeit wird versucht, eine Balance zwischen der Arbeit am jeweiligen Thema, der Interaktion in der Gruppe und dem Beteiligtsein jedes einzelnen herzustellen. „Solange ein dynamisches Gleichgewicht dieser drei Faktoren immer wieder erarbeitet wird, existieren optimale Bedingungen für die Teilnehmer als Personen, für die Interaktion der Gruppe und für die Erfüllung der zu leistenden Aufgabe. Selbstverwirklichung, Kooperation und Aufgabenlösung gehen Hand in Hand.“ (B. Langmaack/ M. Braune-Krickau, München 1989, S. 102). TZI als Modell veranschaulicht zum einen die individuelle und überindividuelle Bedeutung eines jeweiligen Themas und betont andererseits die Möglichkeiten und Notwendigkeiten stetigen persönlichen Wachstums, von Autonomie und als Bereicherung empfundener Interdependenz („Allverbundenheit“) – eben durch die Verwobenheit personaler/ gruppenbezogener mit thematischen Perspektiven.

Spezifiziert für ein theaterpädagogisches Arbeitsfeld, kann das Modell TZI idealtypisch heißen:

- In der Bearbeitung einer ausgewählten theatralen Thematik findet jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin einen je besonderen Aspekt seiner/ ihrer selbst (re)präsentiert.
- In der Bearbeitung einer ausgewählten theatralen Thematik wird für jede Gruppe die überindividuelle Bedeutung jener Thematik deutlich, historisch-gesellschaftliche Bedingtheiten werden offenkundig, Schicksale oder Probleme des menschlichen Lebens und unterschiedliche Lösungsversuche werden miteinander vergleichbar.
- Das bearbeitete Thema selbst, individuell und kollektiv bedeutsam, sowie das Erlebnis, es in der Gruppe verdinglicht zu haben, bleiben nicht ohne Auswirkung auf die Qualität der eigenen Lebensgestaltung und der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Der Wert des TZI-Ansatzes für die Theaterpädagogik liegt insbesondere in der Verdeutlichung der Affinität zwischen einem Thema und Persönlichkeitsaspekten der

Teilnehmerinnen und Teilnehmer theaterpädagogischer Bildungsarbeit. Themenzentriert arbeitende Theaterpädagogik versucht die Bedeutung eines Themas, eines Stoffes für den einzelnen zu erhellen und wirksam werden zu lassen. Sie bereitet ein Thema entsprechend auf, sodaß es Türen öffnen kann, neue Sichtweisen zuläßt.

Insofern ist themenzentrierte theaterpädagogische Arbeit per sé immer auch personenzentrierte Arbeit. Unter dezidiert personenzentrierter Sichtweise läßt sich ein weiterer humanpsychologischer Ansatz für die Theaterpädagogik nutzbar machen: die sog. klientenzentrierte Gesprächsführung bzw. Psychotherapie nach Carl Rogers. Als zwei ihrer Essentials werden von Rogers Empathie und Akzeptanz vorgestellt.

Empathie meint „ein präzises einführendes Verstehen für die Welt des Klienten“, für seine „innere Welt ... mit ihren ganz persönlichen Bedeutungen“, der es möglichst so nachzuspüren gilt, als sei sie die eigene, „doch ohne die Qualität des »als ob« zu verlieren“ (C. R. Rogers 1992, S. 216f). Es ist offenkundig: Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die ihrer Gruppe dazu verhelfen wollen, „ihrem Thema“ mit theatralischen Mitteln Ausdruck zu verleihen oder die ein jeweiliges Thema für die innere Welt ihrer Schüler und Schülerinnen virulent werden lassen möchten, benötigen eine gute Portion solcherart Empathie. Die Schüler und Schülerinnen selbst, Darsteller und Darstellerinnen, bedürfen in der Erarbeitung einer Rolle genauso dieses empathischen Vermögens, um die Rolle auch ausfüllen zu können. Noch mehr für die theatralische Arbeit als für die pädagogische gilt dabei Rogers Nachbemerkung, daß die Qualität des »als ob« im empathischen Mitvollzug oder Nachvollzug nicht verloren gehen dürfe.

Unter Akzeptanz versteht die klientenzentrierte Gesprächsführung eine warmherzige, vorbedingungs- und positive Grundhaltung, die den Klienten als Persönlichkeit unvoreingenommen schätzt (vgl. C. R. Rogers 1992, S. 218ff). Ein von dieser grundsätzlich akzeptierenden Haltung getragener Kontakt nicht nur zu Klienten und Patienten, sondern zu Lernenden überhaupt, muß als Vorbedingung dafür angesehen werden, wenn die Beziehung zu ihnen erfolgreich und wirkungsvoll geraten soll. Pädagogisch

Theaterpädagogik ist Dialog

verantwortliche Arbeit wird auf diese Grundhaltung nicht verzichten können.

(Die dritte wesentliche Bedingung des Modells, Kongruenz, mit der Carl Rogers fordert, ein Therapeut müsse gänzlich er selbst sein, dürfe sich nicht verleugnen und müsse dafür sorgen, daß seine erlebten Gefühle auch seinem Bewußtsein zugänglich sind, scheint doch speziell für einen therapeutischen Kontext von Bedeutung und wird hier unter theaterpädagogischer Fragestellung nicht weiter diskutiert.)

Die Hereinnahme von Denkansätzen der Humanistischen Psychologie in die Diskussion eines theaterpädagogischen Selbstverständnisses will deutlich machen, daß theaterpädagogisches Arbeiten nicht ohne Ethos auskommen kann, daß im Zentrum ihres Bemühens immer der Mensch steht und erst in zweiter Linie ein Artefakt.

3. Theaterpädagogik ist Dialogfeld zwischen Prozeß und Produkt

Die Entwicklung und Qualifizierung der Darstellfähigkeit eines/ einer einzelnen wie einer gesamten Gruppe macht einen spannenden Teil prozeßbetonten Arbeitens aus. Das Spiel zur eigenen Freude, zur probeweisen Erarbeitung, das ohne den Druck (oder auch die Lust!) zu öffentlicher Vorführung auskommen möchte, dem es im wesentlichen um Authentizität in Hier-und-Jetzt-Konstellationen geht, hat unbestreitbar einen eigenständigen Wert, der nicht erst noch über den Erfolg in der Öffentlichkeit gratifiziert zu werden braucht. Doch will man von Theater sprechen, bedarf es konstitutionell auch einer mehr oder weniger ausgefeilten, im allgemeinen wiederholbaren, vorläufig endgültigen Form, die als ein vorführreif gewordenes Produkt der vorangegangenen Bemühungen anzusehen ist.

Es ist in den letzten Jahren gelegentlich eine populär gewordene Auffassung zu vernehmen, die das Prozessuale (als das „eigentlich Authentische“) einseitig höher schätzt als das Produzierende. Dies mag verständlich erscheinen als Reaktion auf eine vielleicht ehemals einseitig höher geschätzte Bedeutung des vorzeigbaren Produkts, doch wird theaterpädagogische Arbeit nie auf einen der beiden Aspekte verzichten können.

Theaterpädagogik schätzt das Erlebnis, den leidenschaftlichen Prozeß des Ringens um eine Form als ebenso bedeutsam wie das dokumentierte Stehen zu einem Ergebnis, die überzeugte oder Fragen aufwerfende theatralische Mitteilung in einer Aufführung.

4. Theaterpädagogik ist Dialogfeld zwischen Theorie und Praxis

Es ist nicht so, daß das Theaterspiel die Praxis wäre und die Pädagogik das theoretische Beiwerk. Auch ist die Theaterpädagogik nicht das Tummelfeld zur Erprobung innovativer künstlerischer Ideensysteme. Vielmehr hat sowohl die Kunst für sich beschen ihre eigene Theorie und Praxis, wie dies genauso auch für die Pädagogik gilt. Und dennoch bleibt pädagogische Theorie nicht von künstlerischer Praxis unbeeinflusst, wie auch die Theorien des Ästhetischen umgekehrt einen sinnvollen Bezugs-



rahmen für pädagogische Interventionen liefern können.

Kunstgeschichtliche Einordnungen, stilkundliche Kenntnisse, Bekanntschaft mit in besonderer Weise ästhetisierenden und/oder individuell geprägten Ansätzen oder Schulen des Theaterspiels usw. sind freilich allesamt nicht notwendig, um selbst Theater spielen zu können: Die Lust an der Mimikry entwickelt sich autochthon. Doch wird man die – zudem spannende und anregende – Auseinandersetzung mit jenen Hintergründen nicht ignorieren können, wenn man Theaterpiel als lebendige, gewordene, von vielerlei Impulsen beeinflusste Kunstform ansieht. Die darstellende Kunst realisiert sich aus jeweiligen Traditionen heraus oder als Gegenentwurf zu diesen immer wieder neu. Aus Vorstellungswelten heraus manifestiert sie sich als stets neu entworfene Wirklichkeit, kultiviert so den Möglichkeitssinn: „Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein.“ (R. Musil 1983, S. 16)

Als wissenschaftliche und handlungsorientierte Disziplin bedarf die Pädagogik erst recht eines theoretischen Bezugsrahmens und einer theoretischen Fundierung. Theaterpädagogik als Sonderform der Pädagogik hat auf kritisch rationale Weise zu ermitteln, was theaterpädagogische Bildung besagen kann und wie ihre Grundsätze und Postulate in Praxis überführt werden können. Auch in der Theaterpädagogik ist also eine Übersetzung aus Vorstellungs- und Ideenwelten in Realitäten und Anwendungen zu vollziehen. Für die Praxis bedeutet dieses Transfererfordernis die Anwendung von gruppenpädagogischen Arbeitsformen und die reflektierte Ausformung eines angemessenen Gruppenleitungsverhaltens.

5. Theaterpädagogik ist ein ganzheitliches Dialogfeld

Die bisherigen Ausführungen legen es nahe: Theaterpädagogik ist nachhaltig von „sowohl-als-auch“-Konstellationen geprägt. Theaterpädagogik bezieht sich sowohl auf

Theaterpädagogik ist Dialog

eine Kunstform als auch auf eine wissenschaftliche Disziplin. Theaterpädagogik ist somit sowohl künstlerisch als auch pädagogisch motiviert. Innerhalb theaterpädagogischer Arbeit begegnet man sowohl Menschen, Individuen und Gruppen, als auch Themen. Theaterpädagogische Arbeit betont sowohl den Prozeßcharakter ihres Ansatzes als sie auch auf den Produktcharakter ihrer Ergebnisse verweist. Dies wird reflektiert sowohl in einem theoretischen Bezugsrahmen als auch vollzogen in praxisstarken Arbeitsbereichen. Im Zentrum der Arbeit stehen immer die Menschen, mit denen man zu tun hat, doch nicht als bloße Objekte pädagogischen Bemühens, sondern in ihrer eigenständigen Ganzheit als sowohl intellektuell-rational ansprechbare wie emotional-intuitiv empfindende, als seelisch, körperlich wie geistig mit ihrer Vitalität und Energie ganz beteiligte Mitmenschen.

Auch, wenn mit zunehmender Popularisierung des ganzheitlichen Ansatzes in den Humanwissenschaften überhaupt der Begriff der Ganzheit bisweilen inflationär verwendet und damit verwässert und das ganzheitliche Konzept darüberhinaus nachhaltig kritisiert wurde, soll hier einer ganzheitlichen Auffassung das Wort geredet werden, die grundsätzlich verschiedene Erlebnissphären des Menschen berücksichtigt.

Es gibt ein anschauliches Symbolsystem für die ganzheitliche Auffassung, die im folgenden kurz skizziert werden soll. Es ist das Symbolsystem der Elemente-Quaternität.

„Feuer, Wasser, Erde, Luft“ meint die Ganzheit aller Lebenskräfte, ist übertragbar auf innerpersonale, soziale, menschheitliche und natürliche Prozesse schlechthin, in denen verschiedene Kräfte wirksam sind. Feuer, Wasser, Erde, Luft meint die Ganzheit der Elemente wie Körper, Seele, Geist und Energie die Ganzheit menschlichen Erlebens bezeichnet. Bezogen auf unser Erleben bedeutet Feuer Energie, Spannung, Kraft und Wille, symbolisiert Wasser unsere Gefühle, Leidenschaften, unsere Hingabe und Intuition, steht Erde für besinnliche Ruhe und Verankerung wie auch für motorische Aktivität und Körperlichkeit, und wird Luft in unserem Esprit und Witz, in Verstand und beschwingter Freude offenkundig. Keine dieser Qualitäten ist von vornherein wert-

Theaterpädagogik ist Dialog

voller als eine andere, keine soll ausdrücklich überbetont werden. Stattdessen kommt es darauf an, in einem umfassenden Verständnis all diese Kräfte gleichermaßen wirksam werden zu lassen.

Bezogen auf Theaterspiel erhalten die vier Elemente eine besondere Ausprägung: In der Darstellung Feuer sein heißt: dynamisch spielen, fesseln können, enervieren, überzeugend sein; Wasser sein heißt: Identifikationen aufbauen und Betroffenheit ermöglichen; Erde sein heißt: Entspannung und Muße bereiten, aber auch Ruhe, Aufmerksamkeit und Konzentration herbeiführen; und Luft sein heißt: neue Ideen und Kombinationen vorschlagen, wendig und anregend sein, begeistern, verwundern und amüsieren können. Es scheint klar: fehlt eine dieser Komponenten, fehlt dem Ganzen der theatralen Darstellung Entscheidendes.

Doch auch die pädagogische Arbeit ihrerseits braucht eine solche Mehrgeisigkeit, um ganzheitlich zu arbeiten. In der pädagogischen Arbeit Feuer-sein heißt: mitreißen, nicht lockerlassen, fordern, evtl. nach Möglichkeiten suchend, um eventuelle Energieblockaden zu lockern. Wasser-sein fordert die Verknüpfung von gefühlsmäßigen Erlebnismöglichkeiten mit einem Thema, einem Stoff, behandelten Aspekten, die Ermöglichung von Betroffenheit. Erde-sein heißt in diesem Kontext: Erfahrungsmöglichkeiten der physischen Anwesenheit, der Präsenz, der Bewußtheit für die eigene Körperlichkeit, des Groundings zu schaffen und die körperliche Beweglichkeit zu fördern. Und Luft-sein schließlich bezieht sich auf Inspiration und Anregung, auf angebotene Ideen: schräg, verwunderlich, amüsant, auf querdenkende Innovation. Bei dieser Auflistung ist ebenso augenscheinlich, daß eine fehlende Dimension „das Ganze“ um mehr

als ein Viertel reduzieren würde (vgl. auch J. Jenisch 1996, S. 161 ff).

So verstandene theaterpädagogische Arbeit will den „ganzen Menschen“ ansprechen, will keine Spezialisten züchten, keine zwar überzeugend spielenden, aber gleichzeitig egozentrischen Cracks, keine Innenschauer ohne Außenbezug, keine Blender, sondern Menschen, die hinter dem stehen, was sie vorstellen. Theaterpädagogische Arbeit in diesem Sinn trägt als Idee vom Menschen eine dynamisch-ausgeglichene und gleichzeitig vielfarbig schillernde Persönlichkeit vor Augen. Eine enorme Herausforderung!

Literaturangaben:

- M. Buber: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984
 R. C. Cohn: Es geht ums Anteilnehmen..., Freiburg 1989
 H. Jacoby: Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“ – Zweckmäßige Fragestellungen und zweckmäßiges Verhalten, Schlüssel für die Entfaltung des Menschen, Hamburg 19945
 J. Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen – Ich selbst als ein anderer, Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik, Berlin 1996
 B. Langmaack/ M. Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernte – Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen, München 19893
 W. Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst, Neuilly-sur-Seine 1952
 R. Musil: Der Mann ohne Eigenschaften, Reinbek 1983
 C. R. Rogers: Therapeut und Klient, Frankfurt/ Main 1992

Anschrift des Verfassers:

Gemarkenstr. 150

51069 Köln



Zukunftswerkstatt

Eine kreative, themenzentrierte Gruppenarbeitsmethode im Rahmen der Bundestagung 1995

Heinz-D. Haun

Wenn man gut durch geöffnete Türen kommen will, muß man die Tatsache achten, daß sie einen festen Rahmen haben: dieser Grundsatz ... ist einfach eine Forderung des Wirklichkeitssinns. Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, daß er seine Daseinsberechtigung hat, dann muß es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann.

Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.

Robert Musil, Der Mann ohne Eigenschaften

„Zukunftswerkstatt“ heißt die gewählte Methode, mit der die Kernthematik der Bundestagung 1995 in Stralsund eingehend bearbeitet werden sollte. Im folgenden findet sich in überarbeiteter Kurzform der Text, auf dessen Grundlage den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Methode erläutert worden ist.

Geschichte und Hintergrund

Die Idee der Zukunftswerkstatt ist etwa 25, 30 Jahre alt. Sie geht zurück auf Studentenbewegung, Bürgerinitiativ- und Friedensbewegung und entstand – hierzulande maßgeblich von Robert Jungk initiiert – überall dort, wo nach Alternativen für etablierte Strukturen, technische Apparate und Expertensysteme sowie natur- und umweltzerstörende Produktions- und Konsumformen gesucht wurde (vgl. Gerd Koch: Die Methode „Zukunftswerkstatt“ in der Sozialpädagogik, Berlin 1994).

Definition Zukunftswerkstatt zur Thematik: Theaterpädagogische Bildungsgänge

Die Zukunftswerkstatt Theaterpädagogische Bildung versteht sich als ein Forum, in dem sich praktizierende und angehende Theaterpädagogen sowie sonstige mit der Veranstaltung und Durchführung theaterpädagogischer Bildungsprogramme Befasste gemeinsam bemühen, wünschbare, mögliche, aber auch vorläufig unmögliche Zukünfte theaterpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung zu entwerfen und deren Durchsetzungsmöglichkeiten zu überprüfen.

Zielvorstellungen

- Der Dialog zwischen den verschiedenen Trägern theaterpädagogischer Bildung soll in Gang gesetzt und perspektivisch gefestigt werden.
- Eine differenzierte, unterschiedliche Qualifikationsstufen umfassende, geordnete wünschenswerte Beschreibung des Berufsfeldes und der daraus ableitbaren verschiedenen Berufsbilder der Theaterpädagogik soll zu skizzieren versucht werden.
- Perspektiven zur Verwirklichung der vorgenannten Punkte sollen entwickelt, in diesem Sinne geeignete Empfehlungen und Forderungen sollen formuliert werden.

Zentrale inhaltliche Themen

Zentrale inhaltliche Themen dieser Zukunftsentwürfe könnten/ sollten sein:

- Bildungsgänge in verschiedenen Institutionen theaterpädagogischer Bildung: Profile, Inhalte, Abschlüsse, Titel/ Berufsbezeichnung
- Bildungsrahmenpläne im Sinne eines übergreifenden Gesamtsystems theaterpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit bundesweit einheitlicher Gültigkeit

Zukunftswerkstatt – Eine kreative, themenzentrierte Gruppenarbeitsmethode

- Kriterien für die Ausstellung eines „Qualitätssiegels“ theaterpädagogischer Bildungsgänge
- das wünschenswerte Profil des Theaterpädagogen/ der Theaterpädagogin in 5 und in 10 Jahren
- der „Marktwert“ der Absolventen/ Absolventinnen mit verschiedenartigen theaterpädagogischen Qualifikationen
- Fortsetzung der Kooperation der verschiedenen theaterpädagogischen Bildungsträger
- Ausarbeiten und Konkretisieren utopischer Entwürfe: möglichst vollständige Projektskizze, die den anderen in möglichst anschaulicher, in der gegebenen Zeit möglicher Form präsentiert wird (Collage, Song, Grafik, Rollenspiel, Presseerklärung, Memorandum...)
- Spielregeln in dieser Phase: Keine Kritik am, keine Kommentare zum Vorgebrachten, keine Diskussion der Vorschläge; statt dessen: freies Gedankenspiel, Mut zu Übertreibungen, Konstruktion von Utopien, die von anderen Voraussetzungen ausgehen als den heute tatsächlich gegebenen, „Unmögliches“ ausdenken, Absurditäten zulassen ..., geäußerte Ideen aufnehmen, weiterspinnen, verbessern; Redebeiträge sind auf 30 Sekunden beschränkt (!), stichwortartiges Festhalten aller Ideen auf Poster o.ä.

Ablauf einer Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt hat klassischerweise ein Phasenmodell zur Grundlage:

- Vorbereitungsphase
- Beschwerde- und Kritikphase
- Phantasie- und Utopiephase
- Verwirklichungs- und Praxisphase
- Nachbereitungsphase
- und u.U. permanente Werkstatt.

Im Rahmen der Zukunftswerkstatt Theaterpädagogische Bildung haben wir vornehmlich mit den Kernphasen Phantasie- und Verwirklichungsphase zu tun.

Phantasiephase

- Erläuterung zur Arbeitsweise in dieser Phase
- Kurzes Lockerungs-Spiel
- Gruppenaufteilung
- Kritikpunkte positiv formulieren (Vorbereitung zur eigentlichen Phantasiephase): positive Alternativen zu jedem Kritikpunkt finden
- Brainstorming: TN entwickeln in Stichworten möglichst phantasievolle Vorschläge zur Problemlösung – ohne Rücksicht auf die bestehende Gesetzeslage, auf Vorschriften, historische Bedingungen, ökonomische oder soziale Zwänge
- Systematisierung und Bewertung: Auswahl der besten Ideen oder Ansätze (Punktevergabe); ggf. weitere Aufteilung in Untergruppen mit speziellen Themenvorgaben, nämlich:

Verwirklichungsphase

- Präsentation der Kleingruppen-Ergebnisse in den Untergruppen
- Kritische Prüfung der utopischen Entwürfe: Überprüfen der Ideen auf ihre Realisierbarkeit unter gegenwärtigen oder noch zu schaffenden Bedingungen; Einwände, Hindernisse, Expertenmeinungen, Markterfordernisse, Angebote und Nachfragen ...
- Entwicklung von Durchsetzungsstrategien: politische, ökonomische, institutionelle Voraussetzungen, angemessene Strategien, woran ist unbedingt festzuhalten?, Bündnispartner?, Öffentlichkeit?
- Zusammentragen, Vergleichen, Bewerten der Ergebnisse aus den Untergruppen: Welche Ideen finden am meisten Widerhall, welche Realisierungsstrategien scheinen am erfolgversprechendsten zu sein?
- Was ist als erstes zu tun?: möglichst konkrete praktische Schritte, die die Zukunftswerkstatt nicht folgenlos bleiben lassen: Forderungen, Empfehlungen, Strategien, Aktionspläne ..., den eigenen persönlichen Beitrag zur Zielverwirklichung formulieren

Kurzberichte aus drei Zukunftswerkstätten

Zusammengefaßt von Hedwig Golpon

Die KollegInnen der Arbeitsgruppe unter der Leitung von Angelika Wiesner aus Leipzig machten sich zum Ziel, die wichtigsten Aspekte ihrer theaterpädagogischen Arbeit und einer dafür geeigneten Ausbildung herauszufinden. In ihrer Auseinandersetzung betrachteten sie auch die Vorschläge der Bildungspapiere, um zu realistischen und utopischen Formen der Zusammenarbeit zu finden, damit Spiel und Theater in die deutschen Schulen und Hochschulen einziehen können. Dabei unterstrichen die KollegInnen den Wunsch, nach Akzeptanz verschiedenartiger Modelle auf der Grundlage gemeinsamer Maßstäbe ohne Abgrenzung und Konkurrenzgebaren.

Die Arbeitsgruppe verbrachte einige Zeit mit der Verständigung über das Wesentliche der Theaterpädagogik und dem ihr innewohnenden Pädagogikbegriff, wünschte künftig unterschiedliche Arbeitsweisen konkret kennenzulernen und näherte sich der Überzeugung, daß grundlegende universellere Ausbildungen auf das Niveau von Fort- und Weiterbildungen ausstrahlen könnten. Zur Verbesserung der Zusammenarbeit wären Tagungen oder Fachgespräche in kürzeren Abständen, kleineren Gruppen und zu spezielleren Themen angebracht.

In der Arbeitsgruppe klang der immer wiederkehrende Wunsch nach ständigen Informationen, Veröffentlichungen und Übersichten durch die Verbandspresse an und die Idee des Erfahrungsaustausches in Form von Antwortrubriken.

In der Arbeitsgruppe unter der Leitung von Helga Daniels aus Köln kam man nach grundsätzlichen Diskussionen über Theaterpädagogik und wie sie auszubilden sei, zu dem Schluß, daß sich TheaterpädagogInnen fortwährend aus- und weiterbilden müssen. Deshalb sollten einer grundständigen Ausbildung ein reger Austausch von Erfahrungen und Tips sowie eigene künstlerische Arbeiten zur Stärkung der künstlerischen Kompetenz folgen. Durch die Einführung einer „Theaterpädagogischen Messe“ könnten außergewöhnliche Projekte, Inszenierun-

gen, Anregungen und Materialien vorgestellt werden.

Für den Schutz der TheaterpädagogInnen wäre die Gründung einer IG (theaterpädagogische) Medien von Nöten. Um den Austausch zu gewährleisten, ruft die Arbeitsgruppe zu lokalen theaterpädagogischen Stammtischen auf.

Die KollegInnen der Arbeitsgruppe unter der Leitung von Dorothea Salje aus Berlin trugen zunächst alle ihnen bekannten Tätigkeitsfelder und Institutionen theaterpädagogischer Arbeit zusammen, um sich dann mit den Anforderungen an die TheaterpädagogInnen und deren Ausbildung auseinanderzusetzen. Sie erarbeiteten eine Liste mit defizitären Bedingungen in der Praxis (schlugen jedoch leider keine Brücke zum Angebot der beiden vorliegenden Bildungspapiere).

Der Druck der Wirklichkeit ließe kaum genügend Platz für innovative Reflexion, Fortbildung und eigene künstlerische Arbeit. Trotz der Aktivitäten der Verbände gäbe es kaum eine Vernetzung der theaterpädagogischen ArbeiterInnen, beispielsweise in interdisziplinären oder überregionalen Projekten.

Eine Qualifizierung der Ausbildung aller in theaterpädagogischen Bereichen Tätigen würde eine Verbesserung der theaterpädagogischen Arbeit und eine Anerkennung der Theaterpädagogik und ihrer Wirkung hervorbringen. Als Vision beschreibt die Arbeitsgruppe die Durchsetzung des Grundsatzes, daß die Arbeit eigenbestimmt sein soll und Spaß machen muß, damit sie Impulsgeber für andere pädagogische Bereiche werden kann. Das Darstellende Spiel müsse neben der mehr oder weniger starken Durchdringung aller Fächer ein grundständiges Fach in der Schule werden und ein Pflichtfach in der Lehrerbildung nach sich ziehen.

Bildungseinrichtungen sind miteinander zu vernetzen, um Kooperation und Serviceangebote zu garantieren. Als einen der nächsten Schritte schlägt die Arbeitsgruppe die Bearbeitung der Bildungspapiere vor, damit diese für die Entwicklung diverser theaterpädagogischer Ausbildungskonzepte hilfreich und anwendbar werden.

Anschrift der Verfasserin siehe Seite 2

Die Zukunftswerkstatts-Gruppe „Theaterpädagogische Bildungsarbeit“

Verlaufsbericht

Heinz-D. Haun

In der zufällig zusammengewürfelten Gruppe waren alle „Branchen“ theaterpädagogischer Bildungsarbeit vertreten (incl. freiberuflicher Anbieter). Ich selbst moderierte.

Ein *warm-up*, bei dem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach langem Sitzen und rezeptivem Aufnehmen (bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Tagung) wieder selbst in Bewegung und Schwung (nicht nur körperlich!) kommen konnten, schien angeraten:

Djei djei Kule

Klatsch-Tanzlied aus Ghana
Text in annähernder Lautschrift
notiert von Heinz Haun

Tanz:
Grooven im Kreis; Gehen auf der Stelle; TA-KE-TI-NA auf Viertelnotenwerte

Hände klatschen
auf 1: mit Nachbarn; rechts "geben", links "nehmen"
auf 2: mit Nachbarn; rechts "nehmen", links "geben"
auf 3: mit Nachbarn Handflächen auf Schulterhöhe (nach außen)
auf 4: in die eigenen Hände klatschen (nach innen)

bei Wiederholungen in Tempo, Lautstärke, Gesangweise und Stimmungen variieren

In der *Kritikphase* wurden Probleme, Unzulänglichkeiten, Kritikpunkte, bedrückende Momente im Zusammenhang mit der Thematik „Theaterpädagogische Bildungsarbeit“ gesammelt, laut benannt und stichwortartig festgehalten:

- Selbstdarstellungsdrang geht oft vor Sache und Inhalt
- zu wenig Zeit für Inhaltsvermittlung
- zu geringe Betonung des Künstlerischen
- Einzelkämpferprinzip bei Spielleitern
- Gefahr der Pädagogisierung und Funktionalisierung
- Finanzierungsnot bei Projekten
- mangelnde Freistellung für Weiterbildung
- Überforderung in beruflicher Anforderung
- mangelnde Bereitschaft, vom Schüler zu lernen
- unklare Motivation der TeilnehmerInnen
- interne Machtkämpfe zwischen verschiedenen Branchen/ Anbietern in Sachen Theaterpädagogik

- Verschulung in Ausbildung
- zu hohe Kosten der Ausbildung
- mangelnder Theoriebezug
- Gefahr der Theoretisierung und Vergeisterung
- Scheuklappenmentalität (auch international gesehen)
- fehlende Systematik und Vergleichbarkeit theaterpädagogischer Bildungsgänge
- fehlende gegenseitige Neugier und Image-diskrepanzen bei Schauspielern, Lehrern, Regisseuren

Erster Schritt der *Phantasiephase* ist die positiv formulierte Benennung von Alternativen für die zuvor gesammelten Kritikpunkte (in Klammern stehen die Gewichtungen der Kritikpunkte durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer):

- Sache und Inhalt stehen vor Selbstdarstellungsdrang (2)
- der zeitliche Rahmen korrespondiert mit inhaltlichen Anforderungen
- Präzisierung der Anforderungsprofile (3)
- Ausdifferenzierung der Ausbildung
- andere Prioritätensetzung bei Finanzierung
- Betonung des Prozessualen, des künstlerischen Wegs (15)
- Freistellung für Weiterbildung (1)
- mit Ressourcen der Schüler arbeiten, selber Schüler sein (2)
- Bezahlbarkeit der Bildungsangebote (1)
- Teamarbeit
- eigenverantwortliches Lernen der Studenten (4)
- Offenheit, Solidarität, Kooperation zwischen verschiedenen theaterpädagogischen Bildungsinstitutionen (9)
- mehr learning by doing
- viele Praktika in Aus-, Fort und Weiterbildung (1)
- Abstimmung der Ausbildungsgänge untereinander (2)
- Marktstrategien erarbeiten (3)
- Austausch über Berufsfelder (auch über Ländergrenzen hinweg) (5)
- Balance von Theorie und Praxis (7)
- Erarbeitung einer Didaktik sinnlicher Theorievermittlung
- Praxiserfahrung (1)

- Erarbeitung einer Systematik theaterpädagogischer Bildungsgänge (3)
- Abklären/ Transparenz der Motivation

Die Kritikpunkte hatten die negativen, änderungsbedürftigen Aspekte der gegenwärtigen Situation theaterpädagogischer Bildung – so, wie sie in der Gruppe gesehen wurden – angesprochen. Die positive Wendung der Kritikpunkte deutet in Alternativentwürfen wünschenswerte Ist-Zustände an (wiederum aus der Sicht der Gruppenmitglieder.) Eine Bewertung der gesammelten Alternativen nach ihrer Dringlichkeit bzw. Wichtigkeit wurde im Punktierungsverfahren vorgenommen: Jede/ Jeder hatte eine bestimmte Anzahl von Punkten frei zu vergeben. Die Summen sind in Klammern hinter den Einzelpunkten wiedergegeben. Für den weiteren Verlauf einigte sich die Gruppe darauf, sich arbeitsteilig in Untergruppen den beiden höchstbewerteten Themenaspekten zuzuwenden:

- Betonung des Prozessualen, des künstlerischen Wegs in theaterpädagogischer Aus-, Fort und Weiterbildungspraxis
- notwendige Schritte zu mehr Offenheit, Solidarität, Kooperation zwischen verschiedenen theaterpädagogischen Bildungsinstitutionen

Thematisiert der erstgenannte Aspekt Fragen der inhaltlichen Ausrichtung von Bildungsgängen, so bezieht sich der zweite favorisierte Themenkomplex auf Momente der Bildungsstruktur im theaterpädagogischen Bereich. Mehrere zuvor genannte Einzelaspekte können in den beiden Fokussierungen mitbehandelt werden.

Die weitere Vorgehensweise, zunächst in einem *Brainstorming* möglichst phantasievolle Vorschläge zur Ausgestaltung des ausgewählten thematischen Teilaspekts eines als wünschenswert angesehenen veränderten Ist-Zustands zu finden, diese Vorschläge wiederum zu *bewerten*, zu *systematisieren* und zu *konkretisieren*, um sie hernach in der *Verwirklichungsphase* auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen, war für beide Gruppen gleich. Die Unterscheidung von Phantasiephase und Verwirklichungsphase verwischte sich in beiden Gruppen gelegentlich. Ihre Arbeitsergebnisse werden im folgenden stichwortartig wiedergegeben.

I. Betonung des Prozessualen, des künstlerischen Wegs

- Ausbilder/ Ausbilderinnen sind selbst in künstlerischen Projekten tätig; so können gewohnte Wahrnehmungsmuster durchbrochen werden
- Pädagogen/ Pädagoginnen hören auf, geliebt werden zu wollen
- Krisen werden gezielt provoziert; Konfliktpotential in den Spielern/Spielerinnen wird freigelegt
- alle bemühen sich, das *eigene* zu finden – jenseits von Bewertung; es darf alles sein
- Ausnahmezustände werden geschaffen: andere Luft, andere Orte; auf Reisen gehen erzeugt besondere Art der Intensität (z.B. Theaterreise übers Meer)
- typisch für theaterpädagogische Bildungsarbeit ist ihr Werkstattcharakter, der Zeit für Prozesse läßt, Außenräume mit einbezieht durch schulübergreifende Projekte
- man nimmt sich selbst und andere ernst
- Wie entsteht künstlerisches Potential?
- Grenzerfahrungen; Grenzüberschreitungen
- Fragen abschaffen, Krisen schaffen
- Besessenheit ermöglichen, Irrwege gehen, Irritationen zulassen
- Widerstände sind wichtig: Ringen um die nächste Spur – wo geht es weiter?
- Zeit haben
- kein Produktionszwang
- keine Antworten suchen, sondern Fragen suchen
- interdisziplinäre Projekte durchführen
- Kunsträume und Spielfeld-Laboratorien schaffen
- assoziatives Lernen fördern
- angstfreie Räume verwirklichen; Austausch ohne Bewertung
- Herangeführtwerden an Kunst und Theater schon als Kind
- Mut zum Scheitern, Offensein, keine Ziele haben
- Förderung der nonverbalen Kommunikation; Sprechverbot
- stille Räume schaffen
- Künstler in die Ausbildung, Menschen – mit anderen „Sprachen“ – von weit her rein holen
- Teilnahme an konkreten künstlerischen Projekten
- raus aus den Hochschulen in die Theater und Ateliers; Hospitationen in Theatern

Verlaufsbericht

- Raum für Zufälligkeiten; Phantasie beflügeln
- Entpädagogisierung
- Experimente mit der Konvention
- all dies bedarf weitergehender gesellschaftlicher Veränderungen

Nach Wichtigkeit ausgefiltert, benannte die Gruppe als *Quintessenz* die Stichworte:

- Grenzerfahrungen machen wollen, Ausnahmezustände schaffen
- Experimentierfreude und Mut zum Scheitern haben
- Krisen als Lernfelder zulassen
- Angstfreiheit
- Fragen suchen statt Antworten
- Zeit haben
- Stille erfahren können
- TP-Schüler/ Schülerinnen ins Theater/ in Ateliers schicken
- Pädagogen müssen aufhören, geliebt werden zu wollen

2. Notwendige Schritte zu mehr Offenheit, Solidarität, Kooperation

- Ausbildungsgänge müssen miteinander abgestimmt werden
- friedliche Koexistenz: „Jeder macht sein Ding“
- „Vertrauensbildende Maßnahmen“
- Erkenntnis der eigenen fehlenden Omnipotenz/ Angewiesensein auf andere
- Vielfältigkeit der Theaterformen und der theaterpädagogischen Methoden ist wünschenswert
- den anderen so ernstnehmen in seiner Arbeit wie man selbst auch ernstgenommen werden möchte
- Vertrauensbasis wachsen, entstehen lassen in Kern-/ Supervisionsgruppe
- schön wäre, wenn man sich nicht gegenseitig „ans Bein pißt“
- den eigenen Größenwahnsinnsanspruch reflektieren
- Lehrer nicht als minderwertig behandeln/ gegenseitige, ehrliche Neugier
- Erfahrungen mitteilen, sich zeigen, offen sein
- Teamarbeit praktizieren
- Lernen zu beschreiben, wie man Theater sieht: positiv, kollegial

- Fähigkeit zur Spielbereitschaft freisetzen, fördern, entwickeln
- ökonomische Sicherheit/ Arbeitsplatzgarantie hilft auch im Hinblick auf erwünschte persönliche Verhaltensänderung
- Austausch von Ideen frei von gesellschaftlichen und ökonomischen Zwängen
- gemeinsame Grundqualifizierung, dann Spezialisierung für jeweilige
- Berufspraxis in Aufbaustudium

Quintessenz dieser Auflistung war in Stichworten:

- Vertrauen, gegenseitige Achtung; vorbehaltloses Annehmen
- curricular festgeschriebene Supervision
- Teamgedanke; Fähigkeit zur kollegialen Beratung
- Neugier, Austausch von Ideen; Berührungängste abbauen
- Vielfalt zulassen
- Erkenntnis der eigenen fehlenden Omnipotenz
- gemeinsame Grundausbildung, dann Spezialisierung
- Abstimmung/ Austausch zwischen Ausbildungsinstituten; Entwicklung von Profilen; Transparenz
- Ständige Konferenz aller Aus-, Fort und Weiterbildungsbereiche
- ökonomische Sicherheit

Beide Untergruppen fanden für die *gegenseitige Mitteilung* des Erarbeiteten Formen szenischer Darstellungen, die in diesem Bericht nicht wiedergegeben können. Eine gemeinsame *Präsentation der Ergebnisse* im Plenum verschränkte die Einzelaspekte aus den beiden Untergruppen durch verbale Mitteilung und szenische Darstellung. Auf verschiedenen Kanälen wurde so deutlich, daß Veränderungen der als problematisch angesehenen Aspekte theaterpädagogischer Bildungsgänge sowohl auf einer persönlich-emotionalen als auch auf einer bildungsplanerisch-strukturellen Ebene stattfinden müssen, wenn ein differenziertes Bildungssystem im theaterpädagogischen Bereich überhaupt verwirklicht werden soll. Dorthin jedenfalls führen *Wege und Irrwege*.

MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik

Teil Zwei

Joachim Lucchesi

Wolfgang Hufschmidt: Willst zu meinen Liedern deine Leier drehn? Zur Semantik der musikalischen Sprache in Schuberts Winterreise und Eislers Hollywood-Liederbuch. Saarbrücken: PFAU-Verlag 1993, 249 S.

Klaus Angermann (Hrsg.): Paul Dessau: Von Geschichte gezeichnet. Symposiumsberichte des Musikfestes Hamburg 1994. Hofheim: Wolke Verlag 1995, 206 S.

David Blake (Hrsg.): Hanns Eisler. A Miscellany. Luxembourg: Harwood Academic Publishers 1995, 495 S.

Sabine Hering/Kurt Schilde: Kampfname Ruth Fischer. Wandlungen einer deutschen Kommunistin. Frankfurt/Main: dipa-Verlag 1995, 311 S.

Joachim Braun, Vladimír Karbusický, Heidi Tamar Hoffmann (Hrsg.): Verfemte Musik. Komponisten in den Diktaturen unseres Jahrhunderts. Frankfurt/Main...: Peter Lang 1995, 460 S.

Paul Cummins: Dachau Song. New York...: Peter Lang 1992, 308 S.

Michael Walter: Hitler in der Oper. Deutsches Musikleben 1919 - 1945. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler 1995, 320 S.

Harenberg Opernführer. Dortmund: Harenberg Verlags- und Mediengesellschaft 1995. 1182 S. sowie eine 10-CD-Edition

Der Essener Komponist und Hochschullehrer Wolfgang Hufschmidt hat mit seinem 1986 zuerst erschienenen und vor drei Jahren wieder aufgelegten Buch eine „überraschend breite Resonanz“ (S. VII) gefunden. Der Autor erklärt diesen Erfolg mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach les- und verstehbarer Literatur jenseits fachterminologischer Geheimsprache. Darüber hinaus vertritt er eine Perspektive, die über den kompositionstechnischen Diskurs auf das „woher wir kommen und wohin wir gehen“ abzielt. Hatte Hufschmidt 1986 noch auf Parallelen zwischen der Metternich-Zeit und dem (West-) Deutschland „im Herbst“ verwiesen, so traf die Zweitausende 1993 auf die Identitätskrise der linken Intellektu-

ellen nach dem Ende der deutschen Zweistaatlichkeit.

Der Titel des Buches, dem Schluß aus Schuberts „Winterreise“ entnommen, will verdeutlichen, daß in den hier beschriebenen beiden Liederzyklen (Schuberts „Winterreise“ und Eislers „Hollywood-Liederbuch“) private und gesellschaftliche Krisensituation gleichermaßen artikuliert ist. Somit ist eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Komponisten hergestellt, die zudem noch dadurch offenbar wird, daß sich Eisler im amerikanischen Exil wieder intensiver mit der deutsch-österreichischen Musiktradition des 19. Jahrhunderts auseinandersetzt und dies auch hörbar in seinem Liederzyklus Eingang gefunden hat. Nach einer Einführung in das Thema „Musik und Sprache“ bietet Hufschmidt profunde Analysen zu ausgewählten Liedern aus beiden Zyklen. Gleichsam nebenbei werden breitere Perspektiven angeboten: so führt er den plastisch nachvollziehbaren Begriff der „Kamerfahrt“ für ab- oder aufwärts gerichtete Stimmenbewegungen in der Komposition ein, er spricht in Schuberts „Leiermann“ vom „gleichsam eingefrorenen Gebrauch der Tonart a-moll“ (S. 137) als einer „armen Musik“, also einer Musik der Armen (oder: für die Armen). Mit solchen und anderen Formulierungen gelingt ihm eine sprachliche Genauigkeit und Faßlichkeit, die eine Kommunikation auch mit dem weniger musiktheoretisch vorgebildeten Leser zuläßt. Dieses Buch ist für Studierende und musikinteressierte Laien, denen der Zusammenhang von Kunst und Welt wichtig ist, unbedingt zu empfehlen.

Von einem weiteren Berufskollegen Eislers sowie Mitarbeiter Brechts ist die Rede: 1994, anlässlich des 100. Geburtstages von Paul Dessau, fand in dessen Geburtsstadt Hamburg ein Symposium statt, das nun als Konferenzbericht „Paul Dessau - Von Geschichte gezeichnet“ vorliegt. 13 Autoren diskutieren hier neue Forschungsergebnisse zu Leben und Werk Dessaus, damit zugleich ganz unterschiedliche Facetten dieses so komplexen und in Widersprüchen lustvoll

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik, Teil Zwei

denkenden Menschen beleuchtend. Die Spannweite reicht beispielsweise von analytischen Bemerkungen zu Dessaus frühem Instrumentalwerk (Peter Petersen), über dessen Filmkompositionen zwischen 1928-33 (Marie-Luise Bolte), die Beziehungen von Dessau und Schönberg im amerikanischen Exil (Frank Schneider), die zeitgeschichtlichen Aspekte der „Lukullus“-Oper (Gerhard Müller), zu Utopien, Illusionen und Desillusionen in Dessaus Oper „Leonce und Lena“ (Gerd Rienäcker) oder zur Kollektivkomposition „Jüdische Chronik“ (Hanns-Werner Heister). Diese Publikation ist jedem zu empfehlen, der sich mit der Musik in der Weimarer Republik, im USA-Exil und in der DDR auseinandersetzen möchte.

Ein Schüler Hanns Eislers, der englische Komponist David Blake, hat eine Sammlung verschiedener Texte von und über seinen Lehrer herausgegeben, um unter anderem auch immer noch weitverbreiteten Mißverständnissen und Fehlinterpretationen im englischsprachigen Raum entgegenzuwirken. Das Kernstück des Buches ist die erste englische Übersetzung von Eislers Opernlibretto „Johann Faustus“, einem Text, der das hohe sprachliche und dramatische Können des Komponisten unter Beweis stellt. Der Herausgeber fügt um diesen „nucleus“ eine Reihe anderer Aufsätze und Texte hinzu, die verschiedene Aspekte von Eislers Schaffen mittels musikalischer Analyse, zeitgeschichtlichen Erörterungen und ästhetischen Problemen beleuchten. Die Autoren der zum großen Teil bereits in deutschen Publikationen vorliegenden Aufsätze sind neben Eisler selbst - u.a. Eberhardt Klemm, John Willett, Georg Eisler, Gerd Rienäcker, Günter Mayer, Tim Howell, Werner Mitzenzwei und Georg Knepler. David Blake selbst hat mit seinem Aufsatz über die frühen Kompositionen Eislers einen aufschlußreichen Eigenbeitrag geliefert. Möge dieses verdienstvolle Buch vor allem im englischsprachigen Raum helfen, die Auseinandersetzung mit einem der bedeutendsten (wie noch weithin unbekanntesten) Komponisten des 20. Jahrhunderts zu fördern.

Noch ein weiteres Buch beschäftigt sich, wenn auch indirekt, mit Eisler. Und zwar mit Eislers Schwester Ruth, die unter dem Namen Ruth Fischer bekannt wurde. Als

Mitbegründerin der Kommunistischen Partei Deutsch-Österreichs 1918 gelangt sie bald nach Berlin, um sich die „rechtslastige“ Zentrale der KPD zu erobern. Ihr politischer Ehrgeiz zahlt sich aus: 1923 kommt sie mit Hilfe der Komintern in Moskau in die Zentrale der KPD, ab 1924 steht sie an der Parteispitze. Ein Jahr später gelangt sie durch die Wahlen zugleich in den Reichstag, wo sie durch ihr unkonventionelles Verhalten große Aufmerksamkeit erzielt. 1925 erfolgt dann ihre Entmachtung in Moskau. Ruth Fischer gerät von nun an zwischen die Räder der Weltpolitik. Von Stalins Geheimpolizei und dann, ab 1933, auch von der Gestapo verfolgt, erliegt sie zunehmend einem schon paranoiden Verfolgungswahn, der auch vor ihren Brüdern Hanns und Gerhart im USA-Exil nicht haltmacht. Als produktive Publizistin wird sie eine scharfe Kritikerin des Stalinismus, hofiert von der rechten USA-Presse. Weder in Ost noch West sich heimisch fühlend, stirbt sie 1961 im Pariser Exil. Die beiden Autoren des Buches schildern sie als eine der „vielschichtigsten und interessantesten Frauenpersönlichkeiten unserer Zeit“ (Klappentext). In fünf Kapiteln und einer Einleitung wird anschaulich der private und politische Lebensweg beschrieben, etwa Dreiviertel des Buches bestehen aus sehr informativen Texten Ruth Fischers sowie einer umfangreichen Bibliographie ihrer Veröffentlichungen. Dieses Buch ist all jenen empfohlen, die einen aufschlußreichen Einblick in Zeitgeschichte, Parteiengeschichte und Emigration bekommen möchten.

1993 fand in Dresden ein Kolloquium statt, daß sich der „Verfemten Musik“ und den „Komponisten in den Diktaturen unseres Jahrhunderts“ widmete. „In Erwartung der Tragödie“ heißt der erste Themenkomplex des Kolloquiums, der sich u.a. mit dem Spannungsfeld von Macht und Kunst, der jüdischen Identität in Kompositionen zwischen 1918 und 1938 und einer antroposophischen Deutung der Ullmann-Oper „Der Kaiser von Atlantis“ beschäftigt.

Im zweiten Teil („Unterdrückung und Verfolgung“) werden insbesondere die Aktivitäten des Jüdischen Kulturbundes vorgestellt, sowie das Musik-„Leben“ in Theresienstadt und im Warschauer Ghetto be-

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik, Teil Zwei

schrieben. Weitere Tagungsschwerpunkte waren die Musik im Stalinismus und Nach-Stalinismus, Musik und Emigration sowie Re-Integration der verfeimten Musik. Mit dieser Publikation ist ein Thema aufbereitet worden, das nicht nur einer weiterführenden Beschäftigung dringend bedarf, sondern das auch die kontroversen Diskussionen in ihrem ganzen Ausmaß zeigt.

In diesem Kontext steht ein weiteres Buch, das den Lebensweg des 1904 in Wien geborenen und heute in Kalifornien lebenden Herbert Zipper behandelt. Geschrieben hat es sein kalifornischer Nachbar Paul Cummins. In Zippers Leben, das vom Wiener Kulturleben der Habsburg-Monarchie zu den Inhaftierungen in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald verläuft, und das 1946 in den USA fortgesetzt wird, wo er als Komponist, Dirigent und Lehrer wirkt, spiegelt sich zugleich exemplarisch Geschichte unseres Jahrhunderts wider. Das Buch gibt eindrucksvoll Auskunft über die Lebensodyssee eines Künstlers, die stellvertretend für viele andere Biographien steht.

Michael Walters Buch „Hitler in der Oper“ beschäftigt sich mit dem deutschen Musikleben von 1919 bis 1945. Er geht von der bedenkenswerten These aus, daß der gegenwärtigen Musikgeschichtsschreibung zur Weimarer Republik eine verengte Perspektive zugrundeliegt: sie habe vor allem die musikalischen Avantgarden im Blick, was notwendigerweise zum Topos eines untergegangenen, abgebrochenen Musiklebens nach 1933 führt. Der Autor macht dagegen deutlich, daß zwar besonders in der Operngeschichte ein Unterschied zwischen dem Kaiserreich und der Weimarer Republik bestand, in letzterer aber wesentliche Voraussetzungen für die Musikkultur des Dritten Reiches ausgeprägt wurden. Der Autor verweist dabei besonders auf systemübergreifende Kontinuitäten in der Spielplanpolitik der Opernhäuser, der Sozialstrukturen des Publikums und dessen Rezeptionsgewohnheiten. Hitler verkörpere selbst, so Walter, einen bestimmten Typus des Opernbesuchers der zwanziger Jahre. Zugleich weist der Autor nach, daß von einer konsequent durchgeführten „Erneuerung“ der Musikkultur ab 1933 nicht die Rede sein kann. Der Autor liefert in seinem Buch bemerkenswerte Bausteine zu einer sozialge-



Eva Bittner, Johanna Kaiser

Graue Stars

15 Jahre Theater der Erfahrungen

1996, 312 Seiten, kart. lam.,
DM 48,-/öS 351,-/sFr 44,50
ISBN 3-7841-0847-4

Dieses Buch beschreibt anschaulich 15 Jahre Theatererfahrung von und mit alten Menschen, von einem Rezensenten so bewertet: „Ihre lebensnahen Stücke voller Biß und Nachdenklichkeit, nicht ohne Humor, aber auch mit mancher Bitterkeit, sind stets authentisch und von den Darstellerinnen selbst durchlebt. Diese Ehrlichkeit spürt das Publikum. Auch die Zuschauer müssen sich diesem Spiel, hinter dem die direkt beteiligten Menschen sichtbar werden, anders ausliefern als dem Theaterspiel professioneller Schauspieler, die sich hinter ihrer Rolle verstecken können. Hier bleibt aber auch kein Nachgeschmack von drögem Rentnertheater.“

Für diejenigen, die sich dieser ungewöhnlichen sozial-kulturellen Arbeit nähern wollen, werden praktische Anregungen zur Umsetzung gegeben.

Eva Bittner und Johanna Kaiser leiten das Theater der Erfahrungen im Nachbarschaftsheim Schöneberg e. V. in Berlin.

Lambertus-Verlag · Freiburg
Telefon 07 61/3 68 25-25



MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik, Teil Zwei

schichtlich orientierten Musikgeschichtsschreibung, die zu einem Überdenken bisheriger Positionen in der entsprechenden Fachliteratur anregt.

Der Harenberg Verlag hat einen Opernführer vorgelegt, der als Konsequenz des medialen Zeitalters les- und hörbar ist. In dem gewichtigen Lexikon sind etwa 500 Opern verzeichnet und komponisten-alphabetisch geordnet nach Personen, Handlung, Werkgeschichte und CD-Tips. Dem Buch beigegeben ist eine 10-CD-Edition, die durch ein Verweissystem mit dem Buchtext verbunden ist und als klingender Beispielgeber fungiert. Ein ausführlicher Anhang enthält Kurzbiographien von etwa 500 Gesangsinterpreten, dem schließen sich vier Register an: Arienregister (mit originalsprachigen Titeln und in deutscher Übersetzung), Werkregister

sowie ein Personen- und Rollenregister mit über 7500 Namen. Hervorhebenswert ist auch, daß Opernwerke der jüngsten Zeit sowie auch Wiederentdeckungen von Opern der nach 1933 verfolgten und verfeimten Komponisten Eingang in den Opernführer gefunden haben. Diese Edition ist nicht nur Opernfreunden zu empfehlen, sondern auch Pädagogen aller Ausbildungsrichtungen, die in ihrer Kulturarbeit mit dieser „klingenden Edition“ gut arbeiten können.

Für das nächste „Korrespondenzen“-Heft ist eine Rezension von CD-Editionen zu diesem Themenschwerpunkt geplant.

Anschrift des Verfassers:

Bahnhofstr. 41a

15732 Eichwalde

Simone Barck e.a. (Hg.): Lexikon sozialistischer Literatur

Florian Vaßen

Simone Barck/ Silvia Schlenstedt/ Tanja Bürgel/ Volker Giel/ Dieter Schiller (Hg.): Lexikon sozialistischer Literatur. Ihre Geschichte in Deutschland bis 1945, Stuttgart: Metzler 1994, XII + 580 Seiten, 146 Abbildungen, 78,-DM

Sozialistische Literatur? Was ist das, könnte man heute fast schon wieder fragen. Jedenfalls hat man davon in den letzten Jahren immer weniger gehört, vor allem seit 1989; und wenn man Studierende danach fragen würde, bekäme man ganz sicher erschreckend hilflose Antworten. So wie in der damaligen DDR und in der Bundesrepublik seit den 60er Jahren versucht wurde, weiße Flecken in der Literatur- und Theaterlandschaft zu erkunden und zu untersuchen und damit die ideologische Konzentration auf die sog. bürgerliche Kultur zu durchbrechen, so scheinen mit dem Ende des sog. real existierenden Sozialismus in Mittel- und Osteuropa diese weißen Flecken wieder zu wachsen. Sozialistische Literatur und Arbeiterkultur, Sozialismus und Kommunismus, Kapitalismus und Klassenkampf sind nicht einmal mehr Reizworte. Im Zusammenhang

mit dem Scheitern des Sozialismus zumindest in seiner bisherigen Form und der Negation von Sozial-Utopie sowie im Kontext der Problematisierung von Geschichte und des Verlustes von historischem Bewußtsein droht verloren zu gehen, was in der Literatur- und Theaterwissenschaft vor allem in den letzten Jahrzehnten - spät, aber dann doch mit Erfolg - erarbeitet worden ist.

Um so verdienstvoller ist es, daß der wissenschaftlich renommierte Metzler-Verlag, der in der letzten Zeit besonders auch durch Lexika, Handbücher und Literaturgeschichten hervorgetreten ist, das DDR-Projekt eines Lexikons sozialistischer Literatur, das 1989 zu vier Fünftel fertig gestellt war, „aufgefangen“ und weitergeführt hat. 1987 als Forschungsprojekt des Zentralinstituts für Literaturgeschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR begonnen, ist es der Versuch, das „Lexikon sozialistischer deutscher Literatur“ von 1963, das für viele die erste und z.T. einzige, wenn auch parteiliche und ideologisch-dogmatische Informationsmöglichkeit über die aus dem west-

deutschen Wissenschaftsbetrieb ausgegrenzte Kultur und Literatur der Arbeiterbewegung war, neu zu schreiben. Neben der Frage nach der wissenschaftlichen Qualität, aktuellen Relevanz und Praktikabilität lohnt sich deshalb durchaus auch ein vergleichender Blick zurück.

Das Lexikon enthält etwa zwei Drittel Personenartikel (287) und ein Drittel Sachartikel (139) von ca. 4 Seiten Umfang (Bertolt Brecht) bis zu einer Viertelseite (August Kapell), verfaßt von 117 in der Regel renommierten und wissenschaftlich anerkannten Autoren und Autorinnen aus der damaligen DDR, einigen aus Frankreich und wenigen aus der Bundesrepublik. Neben den Personalartikeln von Abusch bis Hermynia zur Mühlen - u.a. auch zu vielen sozialistischen Theaterautoren - sind vor allem die vielfältigen Sachartikel zu erwähnen, die sich mit Flugschriften und Manifesten, Zeitungen, Zeitschriften und literaturpolitischen Debatten, Verlagen und Buchgemeinschaften, Anthologien und literarischen Reihen sowie nicht zuletzt mit Theaterorganisationen auseinandersetzen, so daß ein informatives und zugleich lebendiges Netz von literarischer und politischer Kultur im Zusammenhang von Arbeiterbewegung und Sozialismus entsteht. Dabei wird deutlich, daß „sozialistische Literatur (...) nichts Fixes, definitorisch Festzulegendes (ist), sondern ein historisch Veränderliches, sie ist geschichtlich konkret zu bestimmen und in ihrer Kontinuität nur zu fassen, wenn die Kontroversen im Diskurs über Programm und Praxis, ihr Fortgang über Abgänge und Brüche im Blick sind.“, wie es in den „Vorbemerkungen“ heißt. Zurecht betonen deshalb die HerausgeberInnen, daß sie „ein literarhistorisches Lexikon besonderen Typs“ (S. V) vorlegen.

Veränderungen gegenüber 1963 finden sich vor allem in Auswahl, Umfang und Akzentuierung. So wurden die von Engels einst viel geschmähten „Wahren Sozialisten“ aufgenommen, wie überhaupt die Frühphase des Sozialismus im Vormärz stärker betont wird (insgesamt ca. 40 neue Stichworte). So finden wir neben neuen Artikeln über Beck, Becker, Büchner, Grün, Hartmann, Heß und Püttmann auch solche über wichtige Zeitschriften und Jahrbücher (Rheinische Jahrbücher, Deutsch-Französische Jahrbücher,

Lexikon sozialistischer Literatur

Deutsche Brüsseler Zeitung, Gesellschaftsspiegel, Westfälisches Dampfboot etc.), so daß beim Nachschlage nicht nur Autoren und Autorinnen, sondern auch literarische Öffentlichkeit und kulturpolitische Zusammenhänge sichtbar werden können.

Eine weitere Neuakzentuierung ist in der vermehrten Aufnahme von Autorinnen zu sehen, für die Zeit des Vormärz z.B. Louise Otto-Peters, Mathilde Franziska Anneke und Louise Aston; sie machen jetzt etwa ein Zehntel der Artikel aus.

Die deutlichsten Veränderungen sind sicherlich nicht zufällig dort festzustellen, wo der enge Rahmen der „reinen kommunistischen Lehre“ von 1963 aufgesprengt wurde und Anarchisten und Anarchosyndikalisten wie Landauer, Mackay, Most, Pfempfert und „Die Aktion“, Rubiner und Traven ebenso aufgenommen wurden wie sog. „Abweichler“ oder „Renegaten“ (Benjamin, Brentano, Koestler, Münzenberg, Regler, Rühle, Thalheimer und viele mehr). Schließlich sind auch sozialdemokratische Autoren und Institutionen angemessen, d.h. entsprechend ihrer literarischen und kulturpolitischen Relevanz vertreten; ich erwähne nur Bebel und Bernstein, Rosenow, Sperber und Wille sowie Kautsky bzw. den „Vorwärts“, den „Volksstaat“, den „Sozialdemokrat“ und die Büchergilde Gutenberg, den Bücherkreis und den sozialistischen Kulturbund. Neu hinzugekommen sind endlich noch die wichtigen Artikel über die verschiedenen Literatur-, Theater- und Kunst-Debatten wie Sickingen-, Naturalismus-, Schiller-, Sperber-, Kunstlump- und Expressionismusdebatte, in denen die produktive Auseinandersetzung um bürgerliche Tradition, proletarische Kultur und literarische Experimente, vor allem aber die kontroverse Suche nach neuen Literatur- und Theaterformen besonders deutlich sichtbar wird.

Selbst Außenseiter wie der Vagabund Gregor Gog oder dem Sozialismus nahe stehende Autoren wie C. Einstein, Glaser, Graf, Grisar, Hasenclever, Herrmann-Neiße, Walden, Zech oder Zerfaß sind in diesem Lexikon vertreten. Arnold Zweig und Richard Dehmel sind dagegen - zurecht wie ich meine - nicht mehr aufgenommen worden und die VerfasserInnen von Arbeiterlebenserinnerungen wie Bromme, Popp und

Lexikon sozialistischer Literatur

Rehbein wurden unter diesem Stichwort zusammengefaßt.

Erheblich kürzer als 1963 sind schließlich - zweifelsohne zurecht - die damals überproportional langen Artikel zu Schriftstellern wie Fürnberg, Gotsche, Grünberg, Kuba, Kurella, Lask, Scharrer, F. Wolf und Weinert ausgefallen. Johannes R. Becher z.B. waren 1963 20 Seiten gewidmet; in dem völlig neu geschriebenen Artikel von 1994 muß er sich mit angemessenen 7 Spalten begnügen.

Die Artikel sind durchweg gut geschrieben, sehr informativ und befinden sich in der Regel auf dem neusten Forschungsstand, wie auch an den Literaturhinweisen zu Ausgaben und Sekundärliteratur festzustellen ist. Bei Stichproben (Georg Büchner- Poschmann, Heinrich Heine - Kaufmann, Bertolt Brecht - Mittenzwei, Georg Weerth - Feudel/Giel) waren große Genauigkeit, anschauliche Darstellungsweise und fachwissenschaftliche Qualität festzustellen. Gravierende Lücken oder gröbere Fehler habe ich nicht gefunden. Eine DDR-Prägung ist zweifelsohne spürbar, hat mich aber nicht gestört, zumal

sich hier in der Regel das kritische Potential der DDR-Germanistik versammelt hat.

Kurztitelverzeichnis, Auswahlbibliographie sowie 24 Seiten Personenregister einerseits, eine Vielzahl von Zeichnungen, Fotos, Buchumschlägen, Titelblättern, Verlags- und Veranstaltungsanzeigen, Liedblättern, Inseraten und Postkarten andererseits erleichtern das Nachschlagen in diesem Lexikon bzw. machen es besonders anschaulich.

In diesen 580 Seiten ist viel Wissen „aufgehoben“, was von besonderer Bedeutung ist, da es - zumindest in den alten Bundesländern - so langsam wie es entstanden ist, so schnell wieder verloren zu gehen droht. Vielleicht ist es ein „einsames“ Buch, das auf Geschichte wartet, aber historisches Bewußtsein - besonders in Bezug auf diese spezielle Literatur - kann so doch erhalten bleiben bzw. gefördert werden. Dieses Lexikon sozialistischer Literatur ist auch für Theaterleute von nicht geringem Interesse.

Anschrift des Verfassers:

Immengarten 5
30177 Hannover

Francine Maier-Schaeffer: Heiner Müller et le „Lehrstück“

Florian Vaßen

Francine Maier-Schaeffer: Heiner Müller et le „Lehrstück“, Bern/ Frankfurt/ New York/ Paris/ Wien 1992

Francine Maier-Schaeffer legt mit dieser Publikation die bisher umfangreichste und zugleich detaillierteste Untersuchung zu dem Themenkomplex Heiner Müller, Bertolt Brecht und Lehrstück vor. Dabei betont sie immer wieder die große Nähe Müllers zu Brecht und seinem Theater, zeigt aber auch Modifikationen und Akzentuierungen, Kritik und „Überwindung“. Die Bedeutung Brechts für Müller ist in der Forschung und auf dem Theater zwar immer hervorgehoben worden und inzwischen ein Gemeinplatz, die grundlegende Relevanz von Brechts Lehrstück-Konzeption dagegen ist bisher

nur in Einzelaspekten untersucht worden. Die Verfasserin unternimmt nun den überzeugenden Versuch, Müllers Theatertexte vom „Lohndrucker“ über die Versuchsreihe „Philoktet“ - „Mauser“ - „Der Horatier“ bis zum Knotenpunkt „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ und weiter über die „Hamletmaschine“ bis zum „Auftrag“ unter der Perspektive des Lehrstücks zu betrachten.

Auf eine umfangreiche Einleitung folgen drei etwa gleich lange Teile mit den Titeln „Bertolt Brecht, Heiner Müller und das ‚Lehrstück‘“, „Zwischen ‚Lehrstück‘ und ‚Fragment‘ oder Heiner Müllers Auseinandersetzung mit Brechts Theorie“ und „Das Modell der ‚Maßnahme‘ im Werk Heiner

Heiner Müller et le „Lehrstück“

Müllers“ und ein ebenfalls recht ausführlicher Schluß. Die drei Teile sind jeweils in zwei Kapitel unterteilt, ergänzt durch Prolegomena, eine vorläufige Bilanz und einen Ausblick, eine Gliederung, deren Aufbau im ganzen allerdings nicht immer nachzuvollziehen ist. Positiv zu vermerken ist, daß Maier-Schaeffer Periodisierungen in Müllers Werk ablehnt und sich stattdessen ganz auf die Lehrstück-„Schicht“ konzentriert und sie „frei zu legen“ versucht.

Wie Maier-Schaeffer in der Einleitung skizziert, geht es ihr um Müllers Suche nach einem neuen Theater als offenem Prozeß, um neue Einsichten zu Brecht, vermittelt über Müller und vice versa, um den Intellektuellen als Müllers Hamlet-Figur und die Revolutionsproblematik sowie vor allem um „Fatzer“ als Brechts „deutlichsten“ Text, ohne den Heiner Müllers Beziehung zu Brecht nicht zu verstehen ist. Im Widerspruch und Zusammenspiel von „Fatzer“ und „Maßnahme“ wird insbesondere Müllers produktives Verhältnis zu Fragment und Lehrstück deutlich.

So interessant und innovativ die Interpretationen die Verfasserin zu einzelnen Texten sind, in ihren kurzen, eher referierenden Anmerkungen zur Lehrstücktheorie bietet sie in ihrem kritischen Bezug zu Steinweg nichts Neues, ja sie tendiert sogar eher zur Verkürzung, wenn sie Steinwegs Rekonstruktion der Lehrstücktheorie als „statische Definition“ versteht (S. 19). Zentral für Maier-Schaeffers Analyse sind Müllers Überlegungen zur Abhängigkeit der Lehrstücke von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation: „Die Bedingungen sind heute anders. Und es sind andere Leute. Also muß man nach der Methode fragen und nicht Resultate kanonisieren.“

Der Anfang des ersten Teils konzentriert sich ganz auf das Lehrstückfragment „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“, das auch im folgenden für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung ist. Maier-Schaeffer interessiert dabei vor allem die Fragment-Form, die sie als dritten eigenständigen Aspekt neben das Lehrstück und die „großen Figuren“ des epischen Theaters stellt; Fragment und Lehrstück, in Bezug auf „Fatzer“ eigentlich untrennbar miteinander verbunden, greift Müller, so die Verfasserin,

als die zwei zentralen Kategorien auf und macht sie für seine Arbeit nutzbar.

Das zweite Kapitel untersucht ausschließlich Müllers „Mauser“, eine Überprüfung, Kritik und Radikalisierung der „Maßnahme“ angesichts der Jahrzehnte des Stalinismus. Wichtig sind Maier-Schaeffers Ausführungen zu Müllers - gegenüber Brecht - neuer Akzentuierung des Inneren in „Mauser“, der Erinnerung und des Traums, des Wahnsinns und der Ekstase.

Die Prolegomena des zweiten Teils beschäftigen sich mit Müllers Arbeit am „Fatzer“. Während die Verfasserin zurecht betont, daß „Fatzer“ auch für Müller zur „Selbstverständigung“ dient, scheint mir ihre These, daß Müller Brechts Lehrstück-Praxis ablehnt und stattdessen die Fragmentarisierung wählt, in dieser Einseitigkeit doch zweifelhaft.

Im ersten Kapitel dieses Teils liefert die Verfasserin eine bemerkenswerte Interpretation von „Philoktet“ (Fabel, Prolog etc.) Äußerst fruchtbar ist auch die Analyse intertextueller Bezüge zwischen Müller und Lautréamont, Jarry, Bataille und vor allem Antonin Artaud, dessen „foyer dévorant“ z.B. mit Brechts „Furchtzentrum“ verglichen wird. Trotz dieser Beziehungen (Schrecken und Grausamkeit, Körper und Sexualität) enthalten jedoch Müllers Texte, anders als die Artauds, eine deutliche politische Dimension.

Am Beispiel von „Der Horatier“, der - so die Verfasserin - ideologisch zwischen „Fatzer“ und der „Maßnahme“ steht, legt Müller die Grenzen der Dialektik dar. Außerdem benutzt er ihn als Kommentar zum „Lohn-drücker“, der in einem Exkurs vergleichend (Balke - Horatier) genauer analysiert wird.

Im dritten Teil situiert die Verfasserin im ersten Kapitel die „Hamletmaschine“ wiederum zwischen Lehrstück und Fragment, wobei der Akzent auf der Zerstörung von ersterem liegt. Die im weiteren erwähnten Bezüge zwischen Hamlet und dem „Neinsager“ bzw. dem jungen Genossen oder Fatzer scheinen mir weniger tragfähig als die sehr genaue Analyse der Entmystifizierung des Chores sowie die Untersuchung der „Hamletmaschine“ unter dem Gesichtspunkt der „Selbstverständigung“ - sowohl politisch als auch literarisch.

Heiner Müller et le „Lehrstück“

Dieser Text ist für Müller ein „Nullpunkt“, er thematisiert die schmerzhafteste Erfahrung des Scheiterns und dient der Überprüfung des Theaters, der eigenen literarischen Produktion und der Funktion als Schriftsteller und Revolutionär. Richtig ist sicherlich, daß selbst die „Hamletmaschine“ als Text für Lehrstück-Spielprozesse dienen kann, wie Erfahrungen von Schauspielern bei den Proben 1978 in Köln und von Studierenden in Lehrstückseminaren in Hannover zeigen.

Als letztem Text wendet sich Maier-Schaeffer dem „Auftrag“ zu, stellt Handlung und Struktur dar und belegt die Bezüge zur „Maßnahme“.

Und was sind die Folgerungen und Ergebnisse dieser Untersuchung? Lehrstück und Fragment bilden keinen Gegensatz, letzteres ist allerdings für Müller von besonderer Relevanz. Während er Steinwegs Basisregel des Für-sich-selber-spielens - nach Maier-Schaeffer - ablehnt, bleiben Rollentausch, Einverständnis und Furchtzentrum zentrale Kategorien seines Theaters; und bei all dem ist das Lehrstückfragment „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ trotz der „Maßnahme“ und der anderen Lehrstücke der entscheidende Kristallisationspunkt für

Müllers literarische Arbeit. Brecht steht also - vielleicht sogar vor Shakespeare - im Zentrum von Müllers Literaturproduktion, allerdings ein besonderer Brecht. All dies arbeitet die Verfasserin in vielen Textanalysen, intertextuellen Bezügen und Materialaufbereitungen heraus. Sie ist dabei sehr genau - abgesehen von kleinen Fehlern wie der Verwechslung von Gladkow, Glasgow und Gladow (vgl. S.137 und 201) oder der Annahme, die „Bildbeschreibung“ von Stangl (1987) sei die Vorlage für Müllers Text (vgl. S. 133). Der „rote Faden“ bzw. der Zusammenhang der Argumentation droht jedoch bisweilen in der Fülle der Beispiele und des Materials verloren zu gehen. Wenn man eine grundlegende Theoriediskussion über Lehrstück und Fragment oder kritische Reflexionen über Müllers Theater erwartet, wird man weitgehend enttäuscht. Die Fülle des verarbeiteten Materials, die genauen Interpretationen und die daraus sich entwickelnden neuen Sichtweisen gerade auch auf Müllers Lehrstück-Konzeption und seine Arbeit mit „Fatzer“ entschädigen aber mehr als genug.

Anschrift des Verfassers siehe Seite 55

Veröffentlichung

AUF DEN SPUREN BRECHTS IM FINNISCHEN EXIL

AUF DEN SPUREN BRECHTS IM FINNISCHEN EXIL war das Rahmenthema eines internationalen Symposiums, das vom 23.-25. August 1996 im Goethe-Institut Helsinki und teilweise in Iitti stattfand. Veranstalter waren das Finnische Theater-Informationszentrum, das Goethe-Institut, das Finnland-Institut in Deutschland und die Europäische Brecht-Gesellschaft.

Die ZWÖLF DEUTSCHSPRACHIGEN VORTRÄGE liegen zusammen mit einem ANHANG (u.a. mit einem 'Reader's/Translator's Report' sowie einem englischsprachigen Auszug aus der 1992 erschienenen Brecht-Biographie von Kalevi Haikara) in Buchform vor und können zum Preis von DEM 30,- (+ DEM 20 Bank- und Postspesen) bezogen werden bei:



Finnisches Theater-Informationszentrum
Teatterin tiedotuskeskus
Meritullinkatu 33
00170 HELSINKI
FINNLAND
Tel. +358-9-135 78 61
Fax: +358-9-135 55 22
E-mail: tinfo@nimad.fi

Multiplik

Das Fort- und Weiterbildungsprogramm des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. - Ein Service für seine Mitglieder

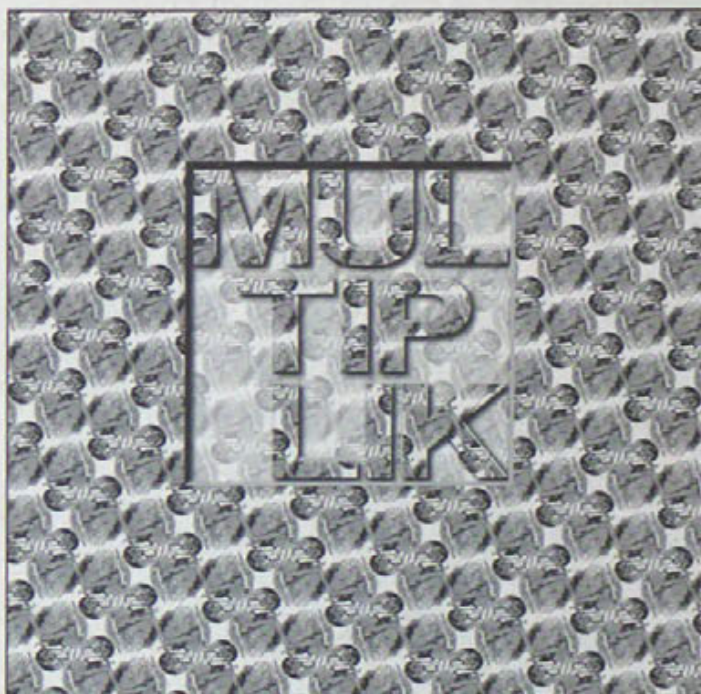
Das Fort- und Weiterbildungsprogramm des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. bietet Möglichkeiten der Weiterqualifizierung für Theaterpädagoginnen und -pädagogen an. Es besteht überwiegend aus eigenen Angeboten des Verbandes, bezieht jedoch auch Angebote von Mitgliedsinstitutionen mit ein, die wir besonders empfehlen. Das Programm wendet sich vornehmlich an ausgebildete und berufserfahrene Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die selbst möglichst in theaterpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung tätig sind, die also als theaterpädagogische Multiplikatoren und Multiplikatorinnen wirken. Bei Veranstaltungen des Bundesverbandes sind in erster Linie seine Mitglieder angesprochen, bei ggf. noch freien Plätzen haben aber auch Nichtmitglieder die Möglichkeit zur Teilnahme. Bei Veranstaltungen von Mitgliedsinstitutionen erhalten Mitglieder des Bundesverbandes einen Preisnachlaß.

Multiplik will langfristig verschiedene Bedürfnisse abdecken:

1. authentische Einblicke gewähren in die Theaterarbeit aktuell wichtiger, epochenmachender Schulen und Ansätze
2. fachfremde Blickweisen nicht-theatraler Künste und Arbeitsfelder zulassen auf zentrale Aspekte des theatralen Metiers und der ästhetischen Praxis
3. persönlichkeitsstabilisierende und praxisreflektierende Hilfen anbieten für einen fachlich und persönlich fordernden Berufsalltag
4. inhaltlich-technische Hilfestellung bereitstellen bei Fragen des Marketings, funktioneller und inhaltlicher Evaluation, corporate identity etc.

Die aktuelle Ausschreibung bedient mit vier Angeboten die Säule 2 unserer Programmstruktur: den Blick, die Anregung „von außen“. Die Performancekünstlerin Angie Hiesl wird ihren genreübergreifenden Ansatz zwischen Theater und Performance an einem Wochenende in Berlin erlebbar machen; Robert Feind, Diplompsychologe und Vertreter der gestaltpsychologischen Salber-Schule, will eine theaterfachfremde, wissen-

schaftlich begründete und nicht primär künstlerische Blickweise auf szenisches Geschehen anregen, die verdeutlichen mag, wie Gezeigtes gesehen wird. Musik-Professor Johannes Fritsch, mit reicher Erfahrung auch im Musiktheater und in Musikperformance, wird Spielweisen musikalischer Ensemble-Improvisation als Anregung



für theatralische Improvisation und Gestaltung anbieten. Und Patrick Schimanski, seines Zeichens Schlagzeuger und Schauspielmusiker, wird sich in einem Workshop im Rahmen des 8. Bundestreffens „Jugendclubs an Theatern“ mit Rhythmus und Timing in der szenischen Arbeit beschäftigen.

Drei Angebote gelten dem Bereich Praxisreflektion: Christel Hoffmann und Gitta Martens bieten in der Akademie Remscheid eine Fortbildung in zwei Phasen speziell für Theaterpädagoginnen und -pädagogen an Theatern an. Die Frühjahrstagung des Bundesverbandes unter Leitung von Gitta Martens, Helga Daniels und Axel Schwarze widmet sich den Methoden und Anwendungsmöglichkeiten supervisorischer Beratung in theaterpädagogischen Praxisfeldern. Ebenfalls im Rahmen des bereits erwähnten

Jugendclubtreffens bietet Marlis Jeske die spielerische Reflektion gesehener Jugendclub-Aufführungen an.

Zur Anmeldung zu einem der Angebote des Bundesverbands schicken oder faxen Sie uns

bitte den ausgefüllten Abschnitt zu bei gleichzeitiger Überweisung des Betrags für Kursteilnahme und Unterkunft auf unser Konto: 7078700 bei der Bank für Sozialwirtschaft Köln (BLZ 370 205 00) oder Mitsendung eines Verrechnungsschecks.

Supervision in der Theaterpädagogik

Eine Einführung in Methoden und ihre Anwendung für Theaterpädagogen und -pädagoginnen

Fachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. mit Gitta Martens, Helga Daniels und Dr. Axel Schwarze

Der Bundesverband Theaterpädagogik e. V. stellt seine Frühjahrstagung unter das Thema „Supervision“. Der Verband hat sich seit seiner Gründung u.a. zur Aufgabe gemacht, theaterpädagogische Arbeit auf hohem Niveau zu fördern und zu reflektieren. Die Theaterpädagogik muß sensibel auf aktuelle Veränderungen des Theaters, der gesellschaftlichen Bedürfnisse und des Marktes reagieren. Das erfordert einen ständigen Reflexionsprozeß, der eine Professionalisierung zum Ziel hat und Inhalt von Supervision sein kann. Wir halten Supervision für interessant genug, um eine Tagung der Frage zu widmen, ob sie für Theaterpädagoginnen und -pädagogen ein brauchbares und berufspolitisch zu förderndes Instrument ist. Grundlage einer Meinungsbildung sollen Information und praktische Erfahrung sein, die mit dieser Tagung vermittelt werden.

Das Fortbildungsteam wird von Teilnehmern eingebrachte Probleme supervisorisch

beraten. Deshalb ist es zweckmäßig, Probleme aus der theaterpädagogischen Praxis „mitzubringen“.

Leitung:

Gitta Martens, Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, Fachbereich Theater; langjährige Erfahrung in der Fortbildung und Supervision von Theaterpädagogen und -pädagoginnen

Helga Daniels, Köln, Mitarbeiterin der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik, Dipl.-Päd., Supervisorin DGSv

Dr. Axel Schwarze, Düsseldorf, Studienrat, Theaterpädagoge, Supervisor DGSv

Datum: 25. - 27. 4. 1997

Ort: Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Tel.: 02191/7941

Teilnahme-Beitrag (incl. Unterkunft & Verpflegung): EZ DM 152,-; DZ DM 132,-

Anmeldung: beim Bundesverband Theaterpädagogik, Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel.: 0221/9521093, Fax: 0221/9521095

(Bei Redaktionsschluß waren noch Plätze frei. Bei Interesse an einer Teilnahme an der Fachtagung, die im Rahmen einer Mitgliederversammlung stattfindet, wenden Sie sich bitte informationshalber an die Geschäftsstelle des Bundesverbandes.)

Absurdität und öffentlicher Raum – Zwischen Theater & Performance

Fortbildung mit Angie Hiesl

Im Theater werden Rollen gespielt, in der Performance stellen Menschen sich selbst dar (oder auch Aspekte von sich selbst)... im Theater führen die einen aus, was die anderen konzipiert haben - in der Performance sind die konzipierende und die ausführende Person dieselbe ... Theater kann wiederholt werden; Performance hat Einmaligkeitscharakter; Theater spielt sich im fiktiven Raum ab - Performance bezieht sich auf einen wirklich vorhandenen Raum; Theater kann die Zeit manipulieren, in der Performance gibt es nur Realzeit.

(E. Jappe: Aktionskunst Performance)

Der Begriff Performance bezieht sich auf alle Formen von Kunst, in denen der Schwerpunkt auf der Handlung liegt. Performance liefert lebendige Bilder, stellt das visuelle Erlebnis ins Zentrum. „Eine Performance beabsichtigt nicht die Herstellung eines dauerhaften materiellen Produkts, sondern die Schaffung eines einmaligen, ephemeren Ereignisses, das mit den Sinnen wahrgenommen, im Gedächtnis festgehalten werden kann.“ (E. Jappe) Der Arbeitsvorgang, der Prozeß ist das wichtigste Element des Werkes.

Angie Hiesl wird in dieser Fortbildung ihren Ansatz von Performance vermitteln: Beginn-

nend mit Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsübungen wird sie mit der Gruppe öffentlichen Raum erfahren und bespielen, wird alltägliche Außenräume mit Installationen und Aktionen zwischen Theater und Ritual neu besetzen und dort mit Menschen in Kontakt treten, die nicht „zur Kunst hingehen“. Humor und Absurdität beleben und beseelen die Interventionen in das Alltagsgeschehen. Erarbeitungen, „Proben“ finden öffentlich statt - der Prozeß wird so dekungs-gleich mit dem Produkt. Eine Fortbildung, die die Aktion, den Moment, Authentizität und Präsenz thematisiert.

Leitung:

Angie Hiesl, Köln, freischaffende Performance- und Theaterkünstlerin

Angie Hiesl ist Dozentin für Körperarbeit und Theater, Schwerpunkt: Komik und Absurdität. Regie im freien Theaterbereich, eigene Stücke und Performances. Experimente im Bereich Raumin-stallation, Theater, Tanz in geschlossenen Räumen, im offenen Gelände und in der Natur.

Datum: 23. - 25. 5. 1997

Ort: Kreativhaus Berlin, Wolliner Str. 18/19, 10435 Berlin, Tel: 030/ 2384873

Teilnahme-Gebühr: BuT- Mitglieder DM 260,-, Nichtmitglieder DM 290,-

Unterkunft: Bei der Vermittlung in der Nähe gelegener Hotels sind wir gerne behilflich.

Anmeldung: bis 30. 4. 1997 in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik Tel.: 0221/ 9521093, Fax: 0221/ 9521095

(Bitte verwenden Sie das Anmeldeformular unter Bezeichnung des Angebots: „Performance“.)

Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ Werkstätten für Theatermacher

Fortbildungen mit Marlis Jeske und Patrick Schimanski

Das 8. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ veranstaltet der Bundesverband vom 20. bis 25. Juni 1997 gemeinsam mit der NEUEN BÜHNE Theater Senftenberg. Zwei Werkstätten für Theatermacher werden an den Vormittagen vom 21. bis 24. Juni angeboten:

Spielerische Reflektion der eingeladenen Jugendclub-Aufführungen

Mittels verschiedener Spiel-, Improvisations- und Gesprächsformen werden die jeweils am Vortag gesehene Jugendclub-Aufführungen untersucht und reflektiert. Dabei wird es zum einen um die Themen der Inszenierungen gehen, um deren Auffächerung, Vertiefung und literarischen Bezüge. Zweiter Schwerpunkt ist die Untersuchung und eigene Erprobung der von der Gruppe angewandten Ausdrucksmittel. Und schließlich wird die Frage nach der angewandten künstlerischen und theaterpädagogischen Arbeitsweise gestellt und ggf. in praktischen Übungen demonstriert.

Leitung der Werkstatt:

Marlis Jeske, Hamburg, Theaterpädagogin mit u.a. zehnjähriger theaterpädagogischer Arbeit am Schleswig-Holsteinischen Landestheater und am Thalia Theater Hamburg.

Rhythmus und Timing in der szenischen Arbeit

Unabhängig von den Aufführungen geht es in dieser Werkstatt um die rhythmische Arbeit als Grundlage zum Bau einer Szene. Im weitesten Sinne kann man die Arbeit als das Erstellen einer Schauspielmusik mittels Percussionsinstrumenten bezeichnen. In der praktischen Arbeit, die als Anregung für die eigene Spielleitertätigkeit dienen soll, steht die Raumakustik, das Einbeziehen von Musik und Klängen im Raum, von (Natur-) Geräuschen, atonalem und stimmlichem Material im Mittelpunkt. Als zweiter Schritt wird die Verbindung von Musik, Text und Szene ausprobiert. Dies geschieht durch das Einstudieren kurzer Szenen, um danach den Rhythmus und das notwendige Timing zu finden.

Leitung der Werkstatt:

Patrick Schimanski, Schlagzeuger und Schauspielmusiker aus Worms, der u.a. Meisterkurse von Pierre Favre besucht hat und von 1994 bis 1996 als musikalischer Leiter des Thalia Theaters Halle wirkte.

Anmeldung: Zur Anforderung des Anmeldeformulars wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle des Bundesverbands Theaterpädagogik, Tel.: 0221/ 95 210 93, Fax: 0221/ 95 210 95 oder an die NEUE BÜHNE Theater Senftenberg, Karla Dyck, Rathenaustr. 6-8, 01968 Senftenberg.

Improvisation im Ensemblespiel – Ein Musik-Theater-Laboratorium

Fortbildung mit Prof. Johannes Fritsch

Musik und Theater sind Orte ästhetischer Kommunikation. Beide Künste befassen sich mit kommunizierbaren Formen und Inhalten, beide arbeiten („spielen“) mit Improvisation und Komposition. In beiden Genres sind kreative Phantasie, Spontaneität und Formenkontrolle unverzichtbare Qualitäten.

Es scheint jedoch, daß Theater (im Vergleich zur Musik) eher konventionellen Inhalten und Formen verhaftet ist bzw. eine primär auf das Darstellerische bezogene Genregrenzung zuläßt und daß Musik andererseits dem Theater im Erproben neuer Mittel bzw. im Überschreiten künstlerischer Metiergrenzen voraus ist.

Deshalb können freie und sensibilitätsverlangende Formen musikalischen Ensemble-Spiels Anregungen dazu liefern,

- schauspielerische Phantasie zu befreien,
- Sensibilität in der Reflexion des eigenen Tuns und der Wahrnehmung der Aktionen der Mitspieler zu steigern und
- ein größeres formales Bewußtsein und

geistige Beweglichkeit in der Improvisation auch mit schauspielerischen Mitteln zu entwickeln.

Musikalische Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.

Leitung:

Prof. Johannes Fritsch, Köln, Komponist und Hochschullehrer (Professor für Komposition, Lehraufträge für Allgemeine Harmonik und Medienästhetik), Leiter des ersten deutschen Komponistenverlags: Feedback Studio Verlag Köln, Veranstalter diverser WELTMUSIK-Kongresse, zahlreiche Konzertreisen, Rundfunk- und Schallplattenaufnahmen.

Datum: 10. - 12. 10. 1997

Ort: Jugendhof Königswinter/ Rheinland, Bergstr., 53639 Königswinter, Tel.: 02223/ 2 20 46

Teilnahme-Gebühr (incl. Unterkunft und Verpflegung):

BuT-Mitglieder EZ DM 350,-; DZ DM 320,-;

Nichtmitglieder EZ DM 385,-, DZ DM 355,-

Anmeldung: bis ??? in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik. Tel.: 0221/ 9521093, Fax: 0221/ 9521095

(Bitte verwenden Sie das Anmeldeformular unter Bezeichnung des Angebots: „Improvisation“.)

Theaterpädagogik am Theater

Berufsbegleitende Fortbildung in zwei Kursabschnitten mit Dr. Christel Hoffmann und Gitta Martens

Der Kurs wendet sich an Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die an Staats-, Stadt-, Kinder- und Jugendtheatern arbeiten, sowie an Künstler und Künstlerinnen an freien Theatern.

Wohl kaum ein Berufsbild am Theater ist so schwierig zu definieren wie das von Theaterpädagogen und -pädagoginnen. Sie haben die Funktion von Vermittlern zwischen den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen und dem künstlerischen Anspruch eines Hauses oder freien Theaters. Fortwährend müssen sie die praktizierte Arbeitsteilung je nach Künsten und Gewerken überwinden und gleichwohl qualifiziert in ihrer Person und Konzeption verbinden.

Deshalb wird Gegenstand des ersten Kursabschnitts die Spielpraxis und Spielleitung sein. Die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen weist gegenüber der Arbeit der Berufskünstler Besonderheiten auf.

Das darstellende Spiel ist ein Gruppenprozeß, in dem der Spielleiter die Balance zwischen der Integration in die Gruppe und ihrer Anleitung als Impulsgeber und Leiter halten muß. Er muß die Eigendynamik der Gruppe wahrnehmen und im Sinne angstfreier und kreativer Auseinandersetzung steuern lernen. Im Kurs soll die eigene Spielkompetenz gestärkt und am Beispiel der Fortbildungsgruppe für Gruppenprozesse sensibilisiert werden. Methodische Arbeitsschritte zu Aufbau und Leitung von Spiel- und Theaterclubs mit Kindern und Jugendlichen sollen vermittelt werden.

Gegenstand des zweiten Kursabschnitts ist die spielpraktische Auseinandersetzung mit den Aufführungen des Spielplans: Anhand eines konkreten Inszenierungsbeispiels (Hospitation) sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Methoden zur Vor- und Nachbereitung einer Aufführung durchspielen und die Ergebnisse modellhaft in die Gestaltung des Spielplans und den Inszenierungsprozeß einbringen.

Leitung:

Dr. Christel Hoffmann, Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland

Gitta Martens, Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung

Datum: 1. Kursabschnitt: 10. - 14. 11. '97; 2. Kursabschnitt: Februar/ März '98

Ort: Akademie Remscheid

TN-Gebühr: DM 131,-

Pensionskosten: DM 214,-

Anmeldung: Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Tel.: 02191/ 7941

Der Zuschauer ist im Bild – Die Psychologie der Anschauung

Fortbildung mit Robert Feind

Theater ist ein Phänomen, das letztlich vom Zuschauer selbst hergestellt wird. Er allein kennt die Wirkung, konstruiert seine Wahrnehmungen und gestaltet aktiv seine eigene Wirklichkeit. Dieser Wahrnehmungsprozess unterliegt jedoch allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, die vor allem die Gestaltpsychologie untersucht hat. Neben den Gestaltgesetzen der Wahrnehmung wirken auch unbewusste Zusammenhänge, Entwicklungsphasen des Menschen und kollektive Archetypen.

Die Wirkungen werden verständlich, wenn der Prozess der Wahrnehmung strukturell und inhaltlich beschrieben wird. Hier bilden sich Wirkungseinheiten heraus, die für Macher und Konsumenten gleichermaßen verbindlich sind.

Im Seminar soll Gelegenheit gegeben werden (nach Möglichkeit bei einem Theaterbesuch, aber auch an eigenen Produktionen der Teilnehmer, die auf Video dokumentiert sind), diesen Wirksamkeiten nachzugehen.

Leitung:

Robert Feind, Köln, Dipl.-Psych. in freier Praxis, Schwerpunkt: C.G. Jung

Datum: 12. - 14. 12. 1997

Ort: Burckhardthaus Gelnhausen, Herzbachweg 2, 63571 Gelnhausen, Tel.: 06051/ 890

Teilnahme-Gebühr (incl. Unterkunft und Verpflegung): BuT-Mitglieder EZ DM 370,-, DZ DM 350,-; Nichtmitglieder EZ DM 410,-, DZ DM 385,-

Anmeldung: bis .10.97 in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik Tel.: 0221/ 9521093,

Fax: 0221/ 9521095

(Bitte verwenden Sie das Anmeldeformular unter Bezeichnung des Angebots: „Psychologie“.)



Verbindliche Anmeldung

Hiermit melde ich mich zur folgenden Multiplik-Fortbildung des Bundesverbandes Theaterpädagogik verbindlich an.

Titel der Fortbildung:

Datum:..... Ort:

Name, Vorname:

Straße, Hausnummer:

PLZ, Ort:

Telefon:

Der kostenfreie Rücktritt ist möglich bis zum jeweils genannten Termin des Anmeldeschlusses.

Den Teilnahmebeitrag (Kursgebühr und Pensionskosten) habe ich auf das Konto des Bundesverbandes 7078700 bei der Bank für Sozialwirtschaft Köln (BLZ 370 205 00) überwiesen.

Dieser Anmeldung liegt ein Verrechnungsscheck bei.

.....
(Datum)

.....
(Unterschrift)

Planungen der Redaktion:

Heft 29: Schwerpunkt 1: „Shakespeare als Modell für Theaterpädagogik“
Schwerpunkt 2: Lehrerfortbildung

Redaktionsschluß: Mitte September 1997
Verantwortlicher Redakteur: Bernd Ruping

Heft 30: Schwerpunkte: „Theater und die anderen Künste“, „Volkstheater“

Redaktionsschluß: Mitte Februar 1998
Verantwortlicher Redakteur: Gerd Koch

Heft 31: Schwerpunkt: „Theatral-ästhetische Praxis an den Hochschulen“

Redaktionsschluß: Mitte September 1998

Herausgeber und Redaktion bitten um Mitarbeit!!

Impressum

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presse-
rechts: Florian Vaßen, Gerd Koch und Bernd Ruping
für die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und den
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Redaktion: Hedwig Golpon (Teile 1 & 2), Gerd Koch

Grafik, Satz, Herstellung: Media diSain,
53797 Lohmar

Druck: PrimaPrint, 50674 Köln

Preis: DM 13,- zzgl. Versandkosten (für Mitglieder von
BUT und GfTh im Mitgliedsbeitrag enthalten)

ISSN-Nr. 0941-2107

Bestelladressen:

- Bundesverband Theaterpädagogik e.V.,
Genter Str. 23, 50672 Köln,
- Gerd Koch, per Adr. Alice-Salomon-Fachhoch-
schule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-
Schöneberg (ASFH), Karl-Schrader-Straße 6,
10781 Berlin,
- Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover,
Seminar für Deutsche Literatur und Sprache,
Königswortherplatz 1b, 30167 Hannover.

**Theaterpädagogik
fördert Persönlichkeitsbildung.**

**Theaterpädagogik
fördert kulturelle Bildung.**

Wir fördern Theaterpädagogik.

**Bundesverband
Theaterpädagogik eV**

Wenn Sie Fragen haben

- zur theaterpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung
- zu Themen der verbandlichen Organisation oder
- wie Sie Mitglied werden können,

wenden Sie sich an unsere Geschäftsstelle:

Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221/952 10-93 oder -94, Fax -95
Geschäftszeiten montags bis freitags 10.00 - 12.00 Uhr

Abbildungsverzeichnis

Alle Photos des Innenteils mit Ausnahme der Seite 13
sind auf der Bundestagung des BuT 1995 in Stralsund
entstanden. Fotografin: Hedwig Golpon, Greifswald

Seite 13: Fotograf: Dehrs, Berlin.

Die Abbildung Seite 7 entstammt dem Buch „Märchen
der Brüder Grimm“, erschienen im Droemer Knauer
Verlag, Berlin. Abdruck mit freundlicher Genehmigung
des Verlags

Veranstaltungshinweise

Das Legislative Theater verbreitet sich ...

Nachrichten vom Theater der Unterdrückten in aller Welt

On The way to Legislative Theatre

23. - 27. Okt. 97 mit Augusto Boal in München, (5 Std. tägl.) in englisch, mit ca. 40 Teilnehmenden von Schülern bis zu Hochschul-Mitarbeitenden, für therapeutische, künstlerische, soziale und pädagogische Berufe mit Interesse an interkultureller Arbeit, die bereits an einer Einführung in die Methoden des Theater der Unterdrückten teilgenommen haben.

KollegInnen Treffen

18. und 19. Jan. 1997 in Wien: Treffen der Forum-Theater-Gruppen und Anleitenden

23. Mai - 8. Juni 1997 in Toronto/Canada: 8. Internationales Festival der Unterdrückten. In vielen Ländern der Welt werden die Methoden des THEATER DER UNTERDRÜCKTEN regelmäßig eingesetzt, hier soll ein Austausch auch mit anderen entsprechenden Medien ermöglicht werden.

Kontakt über: „entwicklungsdienst theater-methoden“ in der Paulo-Freire-Gesellschaft e.V., Adlzreiterstr. 23, 80337 München, Tel. und Q 089-774078, Fax 774077

und Fritz Letsch, Johannisplatz 16, 81667 München, Tel. 49-89-4481297, f.letsch @ link-m.de

AUGENBLICKE

50 Plakate zum Theater für Kinder und Jugendliche in Deutschland

Buchen Sie jetzt für die kommende Saison!

Neue Leihbedingungen: Zwei von vier Abteilungen werden gerahmt verliehen!

Nähere Informationen erhalten Sie vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD, Telefon 069/296661 (Frau Schreiner)

Theater - und zirkuspädagogische Grundausbildung SpielleiterIn

Das Jugendwerk im Ortenaukreis bietet in Zusammenarbeit mit dem Clowntheater Jojo Freiburg seit 1994 eine mehrphasige Grundausbildung in Theater- und Zirkuspädagogik an. Diese Form der Ausbil-

dung zur Spielleiterin/Spielleiter wird mit dem Schwerpunkt Zirkuspädagogik bislang einmalig in Deutschland angeboten.

Anliegen der Fortbildung ist es, ausgehend vom eigenen spielerischen Handeln, den TN Grundelemente in den Bereichen Clownerie, Jonglage, Pantomime, Akrobatik und Artistik zu vermitteln. In allen Phasen wird Wert gelegt auf die Reflexion des Spielprozesses, der angewandten Techniken und auf die Umsetzbarkeit in das jeweilige Arbeitsfeld der TN.

Zielgruppen sind Pädagogen, Lehrer, Jugendleiter u.a., die im Bereich Zirkustheater arbeiten wollen bzw. bereits eine Gruppe betreuen. Darüber hinaus alle, die an einer Weiterbildung in den genannten Bereichen interessiert sind. Die Fortbildung gliedert sich in 6 Wochenkurse im Zeitraum von ca. 1 ¼ Jahren. Beginn der nächsten Ausbildungsgruppe ist März 1997. Die TN erhalten am Ende der Ausbildung ein Zertifikat mit den Inhalten der einzelnen Kurswochen. Die Ausbildung ist als geeignete Maßnahme zur Fortbildung von Lehrkräften durch das Kultusministerium in Baden-Württemberg anerkannt.

Weitere Informationen zur Fortbildung: Clowntheater Jojo, Bruno Zühlke, Maienstr. 1, 79102 Freiburg, Tel.: 0761/74991, Fax: 796793

Weibliche Rollen im Kinder- und Jugendtheater

Unter diesem Arbeitstitel wird vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland eine Ausstellung vorbereitet. Einrichtungen aus den Bereichen Theater, Dokumentation und Pädagogik bzw. der kulturellen Jugendbildung sind aufgefordert, sich an Konzeption und Herstellung für eine Ausstellungsserie im In- und Ausland ab 1998 zu beteiligen.

Die Ausstellung stellt Mädchen und Frauen im zeitgenössischen Theater für Kinder und Jugendliche in Deutschland aus drei verschiedenen Blickwinkeln vor. Beispielhaft wird gezeigt, welche weiblichen Rollen auf den Bühnen zu sehen sind und wer sie verkörpert, welche Rolle(n) Frauen hinter der Bühne spielen und welche Bedeutung das weibliche Publikum hat. Wie korrespondie-

ren die weiblichen Figuren im Theater mit den sozialen Rollen des Publikums außerhalb des Theaters? Wie sehen die konkreten Lebensläufe von Frauen im Kinder- und Jugendtheater aus? Gibt es ein geschlechtsspezifisches Interesse der Kinder und Jugendlichen am Theater? Zum Dialog mit diesen und anderen Fragestellungen regen 24 großformatige Fotografien an. Sie werden zusammen mit einem Katalog angeboten, der die Illustration mit weiterführenden Texten vereint. Die Ausstellung eignet sich sowohl für ein erwachsenes Publikum wie für die Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen und kann alleine oder zusammen mit anderen Veranstaltungselementen (Lesung, Vortrag, Aufführung, Workshop, Tagung etc.) eingesetzt werden.

Die Ausstellung wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Kultur, dem Land Berlin und dem Goethe-Institut. Weitere Auskünfte gibt der Wissenschaftliche Dokumentar des Zentrums, Dr. Jürgen Kirschner, Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Schützenstr. 12, 60311 Frankfurt am Main, Tel.: 069/29 66 61, Fax: 069/29 23 54.

Veranstaltungstermine des TPZ Köln von April bis September 1997:

- **Spektakel im Zirkuszelt**
vom 23.3. bis 12.4. für Groß und Klein im beheizten Zelt am Rhein in Köln-Riehl
Veranstaltet vom Zirkus Wibbelstetz des Theaterpädagogischen Zentrums (TPZ)
- 23.3. um 19.30 Uhr Doppelkonzert mit Scallywag - Einflüsse aus Punk-Rock-Beat oder Reggae und The Grumbler - Die schönste Boy-Group - nix zu nörgeln 12,- DM
- 25.3. (Premiere), 26.3., 29.3., 30.3., 31.3. je 20.00 Uhr Zirkustheater Luftkuß: Eine Papier Zerreißprobe 12,-/20,- DM
- 31.3. um 15 Uhr Theater Im Puls: Die Zirkuserlaubnis - Ein Zirkustheaterstück für Kinder ab 5 Jahre + Workshop 7,-/10,- DM
- 3.4., 4.4., 6.4. je 20 Uhr Die Blechharmoniker: Das Konzert - Klassisch-Komisches Musiktheater 12,-/20,- DM

- 6.4. um 11 Uhr Artisten Frühstück mit Überraschungen und Buffet 30,-/40,-DM
- 11.4. um 16 Uhr Premiere des neuen Programms des Kinder- und Jugendzirkus Wibbelstetz 7,- DM
- 11.4. um 20 Uhr Party mit DJ Fatih 12,- DM
- 12.4. um 15 Uhr Theater Im Puls: Die Zirkuserlaubnis - Ein Zirkustheaterstück für Kinder ab 5 Jahre + Workshop, 7,-/10,- DM
- 12.4. um 20 Uhr Ball-Abend mit Live Band - von 19-20 Uhr Tanzkurs - Walzer + ChaChaCha, 12,-/20,- DM

Ort: Zirkuszelt auf dem Spielplatz (ehem. Riehler Freibad)/An der Schanz in Köln-Riehl

Kartenvorbestellungen: Theaterpädagogisches Zentrum (TZP), Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel.: 52 17 18 oder 52 63 04

- **Kinder Kultursommer**
vom 28.06. bis 20.07. mit Workshops, Aufführungen, Kulturausflügen im Zirkuszelt auf einer Rheinwiese.
An der Schanz, Köln-Riehl.
- **„Des Widerspenstigen Zähmung“ von William Shakespeare**
Werkstattproduktion
Regie: Angelika Pohlert-Klein
Ort: Theaterpädagogisches Zentrum, Genter Str. 23, 50672 Köln
Termine: 20., 21., 22.6. und 27., 28., 29.6.1997
Kartenvorbestellungen: TPZ unter 52 17 18 oder 52 63 04
- **Fortbildungskurses TP 13:**
Beginn am 02.09.1997, Kursabend: Dienstag.

Studiengang Kunsttherapie/Kunstpädagogik – Fachrichtung Schauspiel

Fachhochschule Ottersberg

Aufnahmeverfahren: 26./27. Mai 1997

An der Fachhochschule Ottersberg, Ausbildungsstätte für Kunst, Kunstpädagogik und Kunsttherapie, wird im Studiengang Kunsttherapie/Kunstpädagogik - Fachrichtung Schauspiel zum Herbst 1997 wieder eine neue Klasse aufgenommen. Das Vollzeitstudium dauert vier Jahre und führt zum staatlich anerkannten Abschluß als Diplom-

Kunsttherapeut/Kunstpädagoge (FH) oder Diplom-Kunsttherapeutin/Kunstpädagogin (FH) auf dem Gebiet des Schauspiels.

Verantwortlich für die Ausbildung: Christian Bohdal, Roland Matthies, Peer de Smit

Informationen/Bewerbungsunterlagen: Fachhochschule Ottersberg, Am Wiestebruch 66-68, 28870 Ottersberg. Tel.: 04205/596

Inspiration und Irritation

Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik

12. Bundestagung Theaterpädagogik vom 24. - 26. 10. 1997

veranstaltet vom Bundesverband Theaterpädagogik e.V. in der Freien Kunst-Studienstätte - Fachhochschule Ottersberg

Vorträge - Workshops - Diskussionen

Theater ist Grenzüberschreitung. In einer Mischung aus Sprache, Klang und Rhythmus, Bewegung, Raum, Licht und Farbe entsteht ein neues faszinierendes Ganzes, das in der Begegnung mit einem Publikum lebendig wird. Die anderen Künste, deren Elemente in die Kunstform Theater einfließen, führen jedoch auch ein eigenes Leben mit eigenen Gesetzmäßigkeiten, Sichtweisen und Ausdrucksformen.

Immer wieder nutzen Theaterkünstler die Inspiration der anderen Künste, betonen in ihrer Arbeit die eine oder andere von ihnen. Jüngste Beispiele sind die bildhaften Inszenierungen Robert Wilsons, die musikalisch geprägten Christoph Marthalers oder die performance-artigen Tadeusz Kantors. Diese Theater-Ereignisse weichen von Gewohntem ab - sie irritieren, regen Perspektivenwechsel an, brechen gewohnte Schwei-

sen auf; sie provozieren, berühren und intensivieren unsere Wahrnehmung. Unser "Möglichkeitssinn" (Musil) wächst an solchen Erlebnissen.

Die diesjährige Bundestagung will dazu anregen, das Potential der anderen Künste auch für die Theaterpädagogik zu entdecken. Neben Vorträgen und dokumentierten Praxisbeispielen erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, in Workshops mit bedeutenden Vertretern anderer Kunstgenres deren Herangehensweisen, Perspektiven und Ausdrucksformen selbsttätig zu erfahren und ihre mögliche Relevanz für die eigene Praxis zu erkunden.

Neugierde soll geweckt werden, die Lust, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und sich die anderen Künste als inspirierende Quellen für das eigene Metier zu erschließen - eine Chance zu mehr Farbigeit, stärkeren Eindrücken, tieferen Erlebnissen und lustvollerem Umgang mit uns und der Welt.

Das detaillierte Programm kann in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik angefordert werden: Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel.: 0221/ 95 210 93, Fax: 0221/ 95 210 95. Es wird ca. ab Juni verschickt. Mitglieder des Bundesverbandes erhalten das Programm automatisch mit der Einladung.

Theater der Versammlung

7.-9. November 1997

Ein spannendes Unternehmen der Universität Bremen stellt sich in der Bildungsstätte Munzel (bei Hannover) ganz praktisch vor.

Anmeldungen für den workshop der Gesellschaft für Theaterpädagogik ab sofort bei:

Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover

Unsere Autorin Ulrike Hentschel (vgl. *KORRESPONDENZEN*, Heft 23-25, 27) hat eine umfangreiche Untersuchung „Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung“ (S. 264, Weinheim 1996) vorgelegt. Ihre Untersuchung will „die nicht-professionell theaterspielenden Menschen ins Zentrum der Aufmerksamkeit ... rücken. Die Spielenden geraten damit als Subjekte und gleichzeitig Objekte theatraler Wirkung in den Blick“ (S. 11). Welche Bildungsbewegungen geschehen hier? Selbstbildung scheint am Horizont auf.

Hanne Seitz (vgl. *KORRESPONDENZEN*, Heft 23 - 25) erfreut ihre Leserinnen und Leser mit einem Beitrag zur Ästhetik im Alltag, in der Kunst, in der Bildung: „Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis“ (Essen 1996). Die Verfasserin exemplifiziert ihre Positionen am japanischen Butoh, am Tanztheater von Pina Bausch, am Ballett des William Forsythe. Ein Buch des Passagen-Denkens: VorGänge, AusGänge, EinGänge, Zugänge, DurchGänge!

Gerd Bräuer (vgl. *KORRESPONDENZEN*, Hefte 7/8, 9/10, 11-13, 15, 19-21) fragt in seinem Buch „Warum schreiben?“ (Frankfurt am Main u.a. 1996) und gibt Antworten aus dem Land der fortgeschrittensten Szene auch für das Theater-Text-Schreiben: „Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen“. Ein ausführliches Sachregister gibt da nützliche Hinweise. Jürgen Belgrad ist mit Hartmut Melenk Herausgeber von: „Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben“ (Hohengehren, 1996). Über Theatralität im Alltag - ausgehend von einer weiten Spiel-Theorie - schrieb Jürgen Belgrad in *KORRESPONDENZEN*, Heft 27.

Der Mit-Herausgeber der *KORRESPONDENZEN* Gerd Koch legt einen Sammelband mit Aufsätzen verschiedener Autorinnen unter dem Titel „Literarisches Leben und Nationalsozialismus“ (Frankfurt am Main 1996) vor: Materialien für historisches Theater und für das Theater in der Geschichte!

Florian Vaßen (ebenfalls Mit-Herausgeber der *KORRESPONDENZEN*) legt zusammen mit Ingo Schmidt den Band 2 (1993 - 1995) ihrer „Bibliographie Heiner Müller“ mit Nachträgen und Register für beide Bände (Bielefeld 1996). Ein Atlas für theoretische und pädagogische Entdeckungsreisen! Nicht minder interessant ist die erste umfangreiche Untersuchung der schauspiel-pädagogischen und -methodisch vermeintlichen Ansätze von Brecht und Stanislawski mit Beiträgen von einer reichen internationaler Theaterpraxis und -theoretiker (wie Peter von Blanckenhagen, Anatoly Smeljansky, Dieter Hoffmeister, Werner Hecht, Jacob Jenisch). Der Band fußt auf einem internationalen Symposium mit Werkstätten in Hannover: „Brecht und Stanislawski - und die Folgen“ herausgegeben von Ingrid Hentschel, Klaus Höpfer und Florian Vaßen (Berlin 1997) - versehen mit etwa 80 Fotos.

Die hier angezeigten Bücher werden in den nächsten Heften der *KORRESPONDENZEN* besprochen.