

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



K
B I L D U N G
L
T H E A T E R
U
W E R K
U
N
S T A T T
T



Jugendclubs an den Theatern 1998



Gestaltpädagogik



194 Seiten
1997
DM 29,80
ISBN 3-928878-54-9

Rainer M. Halmes (Hrsg.)
Gestalt in Aktion
Praxisfelder und Perspektiven der Gestaltpädagogik
Das Buch wendet sich an Psychologinnen, Psychotherapeutinnen, Pädagoginnen, SozialarbeiterInnen, ÄrztInnen, Studierende dieser Fachrichtungen, andere heilkundlich Tätige und alle diejenigen, die an Gestalttherapie interessiert sind. Folgende Facetten der Gestalttherapie werden vorgestellt: theoretische und klinische Aspekte, Gestalttherapie in Grenzbereichen, Körperprozesse, Persönlichkeitswachstum, Kriminalität und Sucht, Sexualberatung, interkulturelle Arbeit, spirituelle Ansätze, Paartherapie, Organisationsberatung, Arbeitswelt, Berufspolitik: Die Zukunft der Gestalt

Kreatives Schreiben



144 Seiten
1996
DM 14,80
ISBN 3-928878-44-1

Lutz von Werder
Einführung in das Kreative Schreiben

Die Einführung stellt die wichtigsten Schreibtechniken von Literatur vor, zeigt die geschichtliche Entwicklung der Techniken des Kreativen Schreibens auf und gibt Hilfestellungen beim Umgang mit Schreibstörungen. Diese 3 Teile können von einzelnen oder in Schreibgruppen durchgearbeitet werden. Sie können aber auch als belebendes Element in den traditionellen Unterricht an Schulen und Hochschulen und beim Training von Managern eingebaut werden.

Produktives Lernen



360 Seiten
1996
DM 29,80
ISBN 3-928878-35-2

Ingrid Böhm / Jens Schneider
Produktives Lernen - eine Bildungschance für Jugendliche in Europa
Das Buch bietet ein Grundkonzept zur Überwindung der traditionellen Klassenraumpädagogik an: das Produktive Lernen. Produktives Lernen ermöglicht es den Heranwachsenden, aus der gesellschaftlich verordneten Passivität des Schülerdaseins hinauszutreten, ihren Bildungsprozess auf der Basis einer Teilnahme am "wirklichen Leben" selbst in die Hand zu nehmen und so Selbstbewußsein, Kreativität und Leistungsfähigkeit zu entwickeln.



524 Seiten
3. Auflage 1996
DM 39,80
ISBN 3-928878-05-0

Lutz von Werder
Lehrbuch des kreativen Schreibens

Das Lehrbuch stellt die in Deutschland relativ neue Methode des kreativen Schreibens vor und besteht zu einem Drittel aus praktischen Übungen (20 Schreibspiele, 20 Schreibprojekte, 40 Schreibmethoden und viele Arbeitstechniken), zu einem Drittel aus empirischem Anschauungsmaterial und zu einem Drittel aus einer theoretischen Grundlegung. Es leitet zur Durchführung und Auswertung kreativer Schreibgruppen an und entwirft Strategien zur Durchsetzung am Markt und in den Institutionen.

Autogenes Training



160 Seiten
1997
DM 24,80
ISBN 3-928878-47-6

Barbara Schulte-Steinicke
Autogenes Training und Kreatives Schreiben
Im Autogenen Training lernen wir mit Hilfe von Formeln, Phantasien und inneren Bildern unseren Körper und Geist zu entspannen. Auf ähnliche Weise funktioniert das Kreative Schreiben. Die Verbindung und vielfältige Kombination der beiden Verfahren und Beispiele für ihre Anwendung auf verschiedene Bereiche des Alltags wird dargelegt. Eine Vielzahl an Beispielen für die Methodenkombination von Kreativem Schreiben und Autogenem Training macht das Vorgehen nachvollziehbar und versetzt den Leser in die Lage, eigenständig eigene Wege im Umgang mit der Kombination beider Verfahren zu entwickeln.



220 Seiten
1996
DM 24,80
ISBN 3-928878-42-5

Lutz von Werder
Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten
Die eigene Lebensgeschichte kreativ schreiben

Das Erinnern, methodische Wiederholen und literarische Durcharbeiten der eigenen Lebensgeschichte steht im Zentrum dieses Lehrbuches des autobiographischen Schreibens. Es bietet vielfältige Schreibtechniken und Arbeitsmethoden, so daß die Leser selbst gleich aktiv werden können. Beim Kreativen Schreiben der eigenen Lebensgeschichte kann dieses Buch sie auch bei Schreibstörungen und beim Veröffentlichen ihrer Texte beraten.

Inhalt

Ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse in Spiel- und Theaterpädagogik	3
Editorial	3
<i>Ulrike Hentschel</i>	
Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit	5
<i>Klaus Hoffmann</i>	
Was bedeutet spiel- und theaterpädagogische Arbeit als kulturelle / ästhetische Bildung für Kinder und Jugendliche	7
<i>Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater (ALS)</i>	
Ich spiele, also bin ich	8
<i>Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V. in der Bundesrepublik Deutschland (KAST)</i>	
Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen	9
Theaterpädagogik als kulturelle, ästhetische Bildung	10
<i>Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)</i>	
7 Thesen zum Darstellenden Spiel als Schulfach	12
<i>Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule</i>	
„Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden...“	15
<i>Susanne Freisberg</i>	
Die „szenische Lesung“ als Theaterform	18
<i>Edgar Wilhelm</i>	
Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit	22
<i>Bernd Ruping</i>	
Ästhetische und kulturelle Bildung - widerstreitende oder sich ergänzende Zielvorstellungen von Theaterpädagogik? Ein Dialog	27
<i>Ulrike Hentschel, Gerd Koch</i>	
Jugendclubs an Theatern	
Dokumentation des 9. Bundestreffens vom 12.-17. Juni 1998 in Dresden	34
Drei Veranstalter - Ein Treffen. Zur Einführung	34
<i>Peter Galka</i>	
Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?	36
<i>Manfred Jahnke</i>	
Workshopbeobachtungen	47
„Von Null auf Tausend“ - Stanislawski, Meyerhold und Cechov mit Renat Safiullin	47
<i>Nicole Hommel</i>	
„Das wahrhaft Wunderbare einer anderen Theaterkultur“	48
<i>Nicole Schymiczek</i>	
Protokoll zu Workshop 3: Körpersprache - Pantomime - als Mittel des Theaters	49
<i>Barbara Schmidt</i>	
Dokumentation zum Workshop Nr. 4 (Kabarett)	49
<i>Martin Schuster</i>	
Drei Tage in drei verschiedenen Workshops	51
<i>Ute Abmayr</i>	
Sich von seinem eigenen Körper führen lassen	52
<i>Stefanie Zellmann</i>	
Workshop für Theatermacher:	53
<i>Manfred Jahnke</i>	

So arbeite ich – und das denke ich mir dabei	54
Mein Selbstverständnis als Theaterpädagoge <i>Volker Jurké</i>	54
Hans-Wolfgang Nickel und die Spiel- und Theaterpädagogik <i>Hans Martin Ritter</i>	58
Aus der theaterpädagogischen Praxis	60
These: SPIEL und THEATER sind keine randständigen Elemente der Lehrerbildung, gehören auch nicht nur in die Fachdidaktiken (z.B. DEUTSCH), sondern vermitteln Basiskompetenzen jeglicher Lehrerbildung <i>Jürgen Belgrad</i>	60
Die Kunst der Versammlung <i>Jörg Holkenbrink</i>	62
Einige Gedanken zur Diskussion theaterpädagogischer Ausbildungsgänge im Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) <i>Jürgen Weintz, Barbara Müller, Detlef Fuchs</i>	65
„Laßt die Leute nicht auf ihrem Arsch sitzen!“ <i>Uli Bach</i>	66
Maßnahmen <i>Florian Vaßen</i>	69
Buchbesprechungen	72
Hinweise/Mitteilungen	77

Impressum

Herausgeber:	Gerd Koch, Bernd Ruping, Florian Vaßen
Redaktion:	Raimund Finke (Jugendclubs an Theatern), Ulrike Hentschel (Ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse), Dorothea Hilliger-Ache (So arbeite ich ...), Gerd Koch (Aus der theaterpädagogischen Praxis/Buchbesprechungen/Hinweise/Mitteilungen)
Bildnachweise:	Volker Jurké S. 6, 7, 9, 23, 28, 31; Kerstin Theurich 34, 35; Thomas Aurin 37, Annette Höfer 38, Hans Ludwig Böhme S. 39; Frank Pusch/TdV S. 64
Herstellung und Verlag:	Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17737 Milow Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583 http://www.schibri.com E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
Copyright:	Alle Rechte bei den Autoren

Preis: 13,- DM zuzüglich Versandkosten
(für Mitglieder von BuT und GfTh im Mitgliedsbeitrag enthalten)

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich zum Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bestelladressen:

Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, 50674 Köln

Gerd Koch per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASFH), Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin

Florian Vaßen per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache
Königswohrter Platz 1b, 30167 Hannover

Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Milow, Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583

Ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse in Spiel- und Theaterpädagogik

Editorial

Ulrike Hentschel

„Spiel- und theaterpädagogische Arbeit als kulturelle/ästhetische Bildung“ war das Thema einer Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel- und Theater e.V. im Januar 1998 in Hannover. Die Vertreter der unterschiedlichen Fachverbände diskutierten eine Problematik, die zu den Grundfragen der Theaterpädagogik gehört: Das Spannungsverhältnis zwischen ästhetischer und sozialer Dimension, zwischen Kunst und Kultur, kurz: zwischen Theater und Pädagogik. Die unterschiedliche Akzentuierung, die dieses Verhältnis in Theorie und Praxis von Theaterpädagogik erfährt, ist immer wieder Konfliktstoff und gleichzeitig Motor für die Weiterentwicklung der Disziplin. Angesichts knapper Ressourcen im Bildungsbereich bekommt die Thematik eine neue Aktualität. Die Angebote theaterpädagogischer Kurse und Projekte im Bildungsbereich geraten zunehmend unter Legitimationsdruck. Im Kampf um die Finanzierung greift die „Antragslyrik“ der Veranstalter nach argumentativen Verkaufstrategien. In dieser Situation ist die Formulierung von Positionen, die Verortung des jeweiligen Selbstverständnisses im Spannungsfeld zwischen ästhetischer, kultureller und sozialer Zielsetzung theaterpädagogischen Arbeitens besonders dringlich. Dieses Heft greift die Diskussion der Fachtagung auf, stellt die unterschiedlichen dort vertretenen Positionen vor und ergänzt sie durch weitere Beiträge zum Thema. Es geht im Themenschwerpunkt „Ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse in Spiel- und Theaterpädagogik“ nicht in erster Linie um die Dokumentation einer angeregten und anregenden Tagungsdiskussion, sondern vor allem um die Weiterführung einer inhaltlichen Auseinandersetzung, die in den KORRESPONDENZEN bereits mehrfach thematisiert worden ist (vgl. Heft 23/24/25, Juli 1995).

Angesichts der inflationären Verwendung, die die Begriffe „Kultur“ und „Ästhetik“ in jüngster Zeit erfahren haben, sollte die Fachtagung „Spiel- und theaterpädagogische Arbeit als kulturelle/ästhetische Bildung“ vor allem Ausgangspunkt und Anregung für eine weitere Diskussion in den einzelnen Fachverbänden sein und einer ersten Verständ-

igung über unterschiedliche Begrifflichkeiten und Positionen dienen.

Der Beitrag von Klaus Hoffmann eröffnet dieses Diskussionsfeld, indem er die Schwierigkeiten einer Positionierung theaterpädagogischer Arbeit zwischen Kunst und Pädagogik auch und vor allem angesichts der öffentlichen Förderpraxis aufzeigt. Gegen eine drohende Verzweckung künstlerischer Arbeit hält er die Auffassung von der „Kunst als Erfahrungsangebot“ und konkretisiert sie für das Theaterspielen anhand der Stichworte „Körper“, „Lust“ und „Kreativität“.

Die Stellungnahmen der einzelnen Fachverbände zeigen zum einen die Pluralität der Positionen auf, die innerhalb der spiel- und theaterpädagogischen Landschaft vertreten sind. Zum anderen verweisen sie auf die unterschiedlichen Ansprüche, die aus den heterogenen Arbeitsfeldern der Spiel- und Theaterpädagogik erwachsen. Und nicht zuletzt spiegeln sie die verschiedenen Menschenbilder wider, die der jeweiligen spiel- und theaterpädagogischen Praxis zugrunde liegen. So reichen die Positionierungen vom Theaterspielen als „Mittel der Sozialisation“, als „Möglichkeit, die Wirklichkeit spielend zu begreifen“, bis hin zum unverzichtbaren Teil menschlicher „Wesensbestimmung“ und zum Bestandteil des Selbstbildungsprozesses von Kindern und Jugendlichen, um nur eine kleine Auswahl zu nennen.

Angesichts der Pluralität der Stellungnahmen und Ausgangsbedingungen ist eine gemeinsame „Plattform“, auf die sich die einzelnen Fachverbände verständigen, nicht sinnvoll. Vielmehr scheint es notwendig, die Vielfalt der Positionen in ihrem jeweiligen Kontext hervorzuheben. Die Thesen „Zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen“ stellen darum auch kein Fazit dar, sondern reflektieren den Prozeß der Auseinandersetzung und zeigen auf, an welchen Stellen weiterer Diskussionsbedarf besteht.

Das Wechselspiel von ästhetischer und kultureller (sozialer) Dimension theaterpädagogischer Arbeit in Abhängigkeit von der jeweiligen Praxis wird in den beiden Beiträgen von Susanne Freisberg und Edgar Wilhelm deutlich. Sowohl in der Arbeit der Kölner Berber Bühne (Freisberg) als auch in der

Editorial

theatralen Auseinandersetzung von Studierenden der Sozialpädagogik mit dem Thema „Altern“ (Wilhelm) zeigt sich das komplexe Zusammenwirken von eigenen Erfahrungen, theatraler Gestaltung dieser Erfahrungen und Veröffentlichung einer szenischen Collage, Mitteilung an ein Publikum.

Genau auf dieses Zusammenwirken nimmt auch Bernd Ruping in seinen Beitrag Bezug. In Form von zehn Thesen reflektiert er „soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit“, und er zeigt im Anschluß daran - am Beispiel von acht Fällen - was Theorie und Praxis miteinander zu schaffen haben. Zum einen veranschaulichen die Praxisbeispiele sein Plädoyer für eine Theaterpädagogik, die „auf den sozialen Prozeß als einen ästhetischen und auf den ästhetischen als einen sozialen“ zielt. Zum anderen vertreten die Thesen die dargestellte Praxis, machen deutlich, wieviel Theaterpädagogen-Schweiß an dem „munteren Eklektizismus“ klebt, der eine „möglichst umfassende und möglichst praktische Kenntnis der ‚Lehren der Klassiker‘ voraussetzt“. Die Uneindeutigkeit, die den Begriffen „Ästhetik“ und „Kultur“ eigen ist, nehmen Gerd Koch und Ulrike Hentschel als Ausgangspunkt für ihren Dialog zwischen ästhetischer und kultureller Bildung und unternehmen einen Versuch, diese semantische Vielfalt aufzuzeigen. Dabei geht es ihnen nicht um Vereindeutigung, sondern zunächst darum, die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begriffe (Ästhetik, Kultur, Theater, Theatralität) in verschiedenen Kontexten zu erhellen. Auf der Basis einer Verständigung über Bedeutungsversionen und ihre jeweiligen Implikationen werden Thesen zur ästhetischen Bildung entwickelt, die den künstlerischen Prozeß als einen Prozeß der Selbstbildung ansehen. Elemente dieser Selbstbildung wie Selbstvergessenheit, Erfahrungsfähigkeit, Selbstreflexivität u.a. werden daraufhin befragt, inwieweit sie ästhetische und soziale/kulturelle Bildung vermitteln.

Die Diskussion um das Spannungsfeld von künstlerischer und pädagogischer Dimension und ihrer jeweiligen Gewichtung ist der Theaterpädagogik als einer kunstpädagogischen Fachrichtung immanent. Sie ist prinzipiell unabschließbar aber - das zeigen die Beiträge - sie wandelt sich auch. Ob sich daraus eine neue Qualität der Diskussion entwickeln kann, ist noch fraglich.

Soviel jedenfalls deutet sich an: Jenseits von Fragen der Selbstlegitimation kann sich eine professionelle und selbstbewußte Theaterpädagogik von engen Nützlichkeitsabwägungen abwenden, kann

Anfragen an ihre Zweckdienlichkeit zurückweisen. Setzt man das besondere Potential des Theaterspiels für die Selbstbildung des Subjekts erst einmal voraus, eröffnen sich möglicherweise neue Gestaltungsmöglichkeiten aber auch neue Fragen für theaterpädagogische Arbeitsformen und -gebiete.

Vor dem Hintergrund einer doppelten Bestimmung der Theater-Pädagogik, die sich sowohl der Theaterkunst als auch der pädagogischen Verantwortung verpflichtet weiß, deutet Jürgen Weintz einen solchen Weg an: „Eine neue Aufgabe bestünde beispielsweise darin, das Augenmerk nicht mehr auf die pädagogische Ausschlichtung, sondern auf die Anstiftung ästhetischer Wirkungen zu legen und den Spielern einen befreienden, inspirierenden Raum zu eröffnen. Dieser könnte sowohl ein Forum sein für das Ausgesonderte, also für das Ausloten eigener bzw. fremder Untiefen/Bedürfnisse/Sichweisen, als auch für die Schaffung künstlerisch durchformter Bilder, Aktionen und Visionen“ (Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst 1998, S. 440).

Anschrift der Verfasserin
Apostel-Paulus-Str. 12, 10825 Berlin

Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit

Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit**Die Rolle der Ästhetik und der Beitrag der Kunst**

Klaus Hoffmann

I. Uns allen ist der „Problemtheateransatz“ nicht fremd. Theater sollte zur Realitätsbewältigung beitragen, im Spiel fürs Leben lernen. Deshalb finden wir häufig Themen, wie Ausländerhaß, Drogen, Umweltprobleme etc. auf der Bühne, und die öffentliche Förderpraxis verstärkt das. Aber seit jeher wird auch darüber gestritten, ob solche Ansprüche aufs Große und Ganze einlösbar sind. Christel Hoffmann hat mal geschrieben: „Es gilt wohl, daß keine pädagogische Konzeption einer Aufführung erzieherischen Wert verleihen kann, wenn diese Erziehung ihren Weg nicht über das ästhetische Erlebnis nimmt.“ Dem stimme ich zu und ergänze es mit Erfahrungen aus der Kunstpädagogik: Kunst hat ihre didaktische Phase hinter sich. Kunst macht Erfahrungsangebote, die sich aber nicht volontarisch als Ziele vorwegnehmen lassen. Kunst läßt sich nicht einfach instrumentalisieren, für noch wie gute Ziele. Auch und gerade ohne zusätzliche Instrumentalisierung des Theaterspielens für pädagogische Zwecke, wird die Theaterpädagogik ihrem pädagogischen Interesse gerecht, wenn sie Erfahrungen ermöglicht, weil sie an Stichworten Körper, Lust, Kreativität aufgerufen sind. Sie vermitteln die language of creativity, die Theaterkunst und Lebenskunst in Berührung zu bringen.

Es gilt auch daran zu erinnern, daß im Begriff Theater die Bedeutung von schauen, betrachten steckt. Ich schaue, ich betrachte, ich nehme sinnlich wahr, ich nehme Sinn wahr...

II. Theater also als Stätte, in der betrachtet werden kann, an der etwas zur Anschauung gebracht wird, das so sonst nicht sinnlich-sichtbar wäre, an der Sinnsuche und -entdeckung teilhaben. Was Theater/Darstellendes Spiel wohl grundsätzlich leisten kann, ist:

1. ein Laboratorium der Wahrnehmung zu sein.
2. eine Mitteilung der Jugendlichen und Kinder über sich selbst zu sein.

Laboratorium der Wahrnehmung, das heißt vor Ort und am Material forschen und lernen. Dieses Lernen stellt sich Fragen nach den Elementen des theatralischen spielerischen Vorgangs: nach Haltungen und Rollen, nach Funktion von Requisiten, von Licht, Figur, Konflikt, Auftritt etc. Es schließt das Selber-Probieren mit ein. Läßt eigene

Lösungen entwickeln für Konflikte und Situationen, fordert zum Vergleich und zur Bewertung heraus, läßt staunen, sich ärgern, gibt eine Ahnung von der Sache und reizt zur Nachforschung. In jeder Rolle und in jedem spielerischen Prozeß sprechen Jugendliche auch immer von sich selbst. Das gilt es ernst zu nehmen und in der Gruppe bewußt oder in der Aufführung öffentlich zu machen.

III. Theater ist die ästhetisch-kreative Tätigkeit, die dem Menschen am unmittelbarsten ist und zugleich in ihren Ausdrucksformen am komplexesten, denn Theater ist primär ein künstlerischer Ausdruck des menschlichen Körpers, der Sprache und der Mimik, die sich in einer vielschichtigen Struktur mit Musik und Bildender Kunst, heute auch mit Film, Video, Elektronik zu einem „Gesamtkunstwerk“ verbinden. Also größte Nähe zum Menschen, eine Nähe, die durchaus auch Unsicherheit und Angst erzeugen kann, denn die Spielenden müssen sich direkt und intensiv mit sich selbst, mit der Gruppe auseinandersetzen, und mit der Vielschichtigkeit der künstlerischen Mittel, die in verschiedenster Art und Weise aufeinander bezogen sind, hervorgehoben werden oder sich miteinander vermischen. Beides, Nähe und Komplexität, bietet zusammen große kreative Möglichkeiten, ist aber wohl auch Ursache für Abwehr, Unsicherheit und Ablehnung. (Vaßen/Hoffmann).

Das Credo der Schulspieler ist (Lippert):

„Im Mittelpunkt steht der Spieler, es geht um die Entfaltung seiner kreativen Möglichkeiten, der Sensibilisierung seiner kommunikativen und sozialen Fähigkeiten. Es geht darum, daß er in der aktiven Auseinandersetzung mit der Ästhetik seine eigene kulturelle Kompetenz entwickeln kann. Das alles geschieht durch Selbermachen. Handlungsorientiert heißt hier: mit Leib und Seele eigene Erfahrungen sammeln, aber auch reflektieren, und daraus eigene Haltungen entwickeln.“

Damit ändert sich auch das Verhältnis Lehrer – Schüler – es wird flexibler, offener, gegenseitiger. Nur so kann der Schüler seinen Spielraum entdecken, sich entfalten und selbstbestimmt lernen. Der Pädagoge muß damit umgehen können. Ist der

Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit

Pädagoge geschult, damit umzugehen, Konflikte durchzustehen? Kann er Realität von außen zulassen – kann er das soziale Umfeld der Schüler einbeziehen, kennt er es? Oder grenzt er aus – schützt den Schonraum Schule und sich selbst?

IV. Drei Stichworte zu Spiel und Theater sollen charakterisieren, welche Qualitäten von Theaterpädagogik, Interaktion, Wirklichkeitswahrnehmung und Leben gemeint sind (nach G.M. Martin):

- Körperlichkeit
- Lust
- Kreativität.

Die Körperlichkeit ist die motorische Dimension von Spiel und Theater. Alle Körperlichkeit im Theater läßt sich als „Bewußtsein durch Bewegung“ (Feldenkrais) verstehen. Bewegung bringt Bewußtsein hervor.

Im Kleinen Organon schreibt Brecht, dem Theater sei nichts Nützlicheres zuzumuten, als zu lehren, wie man sich genußvoll bewegt in körperlicher und geistiger Hinsicht, körperliche und geistige Bewegung gehören zusammen. Im Theater geht es darum, Haltungen zu entdecken, ihre Entstehung und Wirkung zu untersuchen und zu verändern. Äußere Haltungen (das, was jemand sprachlich und körperlich zum Ausdruck bringt) und innere Haltungen (Einstellungen, Gefühle, Intentionen, Vorstellungen und Interessen, die er in die Situation und Beziehung einbringt) – solche Haltungen drücken die Beziehung aus, die jemand in einzelnen Situationen, aber auch langfristig gegenüber Personen, Gegenständen und Ereignissen seiner sozialen Umwelt einnimmt. Das Spiel-



rische und das Körperliche des theatralen spielerischen Prozesses ermöglicht einen neuen Zugang zu sich selbst und zum anderen und zur Gruppe. Es kann helfen, Haltungen, Vorstellungen und Empfindungen, Gedanken und Ansichten zu entwickeln und zu verstehen und zu verändern.

Die Medien, insbesondere das Fernsehen, wirken sich

meist bewegungs- und handlungsentziehend aus. Die Neuen Medien züchten fast treibhausartig nur zwei Sinne, Sehen und Hören, vor den zwei-dimensionalen Bildern, körperlos. Die anderen Sinne bleiben unterentwickelt.

Es geht:

- um Lust an der (Selbst)Darstellung
- um Lust an der Interaktion, am Geben und Nehmen, am Risiko zu gewinnen oder zu verlieren
- um Lust am Spiel auch auf Seiten der Zuschauer, um Zuschau-Lust, um probeweise Identifikationen mit verschiedenen Personen und Situationen. Zum Spiel gehört die Projektion in die Spielenden hinein: das bin ich, das will ich sein, das will ich nicht sein.

Bei Kreativität geht es um die soziale, persönliche, pragmatische Ebene. Es geht hier bei der Kreativität um die Fähigkeit, im Denken, im individuellen Erleben, im sozialen Verhalten genauso wie im künstlerischen Ausdruck – objektiv und subjektiv – Neues zu schaffen. Situationen, Personen, Gegenstände, die nicht anwesend sein müssen, werden anders gegenwärtig. Identitäten können im fliegenden Wechsel oder auf längere Dauer übernommen oder anderen zugeschrieben werden. Rollen können souverän erprobt und getauscht werden. Welt läßt sich phantastisch und kreativ umschaffen und neu schaffen. Es geht um befreiende und schöpferische Bewegung heraus aus den Kulturkonserven, um die Überwindung starrer Programme und erstarrter, dumpfer Reproduktionen kultureller und biographischer Muster im Leben.

Drei Qualitäten von Spiel und Theater also, die Körperlichkeit bewußtmachen, Interaktion lebendig werden lassen, Lust an Ausdruck und Wahrnehmung erzeugen, sie für Wirklichkeit sensibel machen und die Gestaltungsfähigkeit entwickeln können. In ihnen liegt die Leistungsfähigkeit von Spiel und Theater, das dann auch die ästhetischen, pädagogischen, sozialen und politischen Aufgaben des Transfers erfüllen kann und einen produktiven Spielraum zwischen den Lebenssphären des Alltags und den Spielsphären des Theaters herstellen kann.

Anschrift des Autors:
Stettiner Straße 8, 30916 Isernhagen

Was bedeutet spiel- und theaterpädagogische Arbeit als kulturelle / ästhetische Bildung für Kinder und Jugendliche

Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater (ALS)

Neben der sozial- und gesellschaftspolitisch bedingten Notwendigkeit sozialpädagogischer Betreuung von Kindern und Jugendlichen kommt der kulturpädagogischen Arbeit besondere Bedeutung zu.

Kulturpädagogik geht über die lebensbegleitende, betreuende Ebene hinaus, sie öffnet Kindern und Jugendlichen den Weg, neue Dimensionen zu erschließen, neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Anforderungen der Realität zu finden.

Kultur und Kunst orientiert auf diejenigen Eigenschaften des Menschen, die in der Hast des gesellschaftlichen Alltags verlorengehen: Sinnlichkeit, Phantasie, Kreativität.

Speziell unter den großstadtypischen Bedingungen Berlins (Annäherungsprozeß von Ost und West, Zusammenleben mit Menschen aus aller Welt, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Suchtproblematik, extrem starke Präsenz von Medien und Werbung ect.) kommt der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit besonders große Bedeutung zu.

Das Theaterspiel als eine Form des künstlerischen Ausdrucks stellt ein besonders geeignetes ästhetisches Angebot zur Unterstützung des kindlichen Entwicklungsprozesses bzw. des jugendlichen Selbstfindungs- und gesellschaftlichen Erkenntnisprozesses dar. Mit seinen spezifischen Elementen bietet die Welt des (Theater-) Spiels die Möglichkeit, die Wirklichkeit sozusagen spielend zu begreifen. Mit Hilfe theatralischer Formen, Mittel und Ausdrucksweisen können Kinder und Jugendliche ihre Umwelt und sich selbst auf eine andere, ungewohnte Weise erkennen und verstehen (lernen).

Es stehen alternative Spiel- und Erfahrungsräume zur Verfügung, die es ermöglichen, die Komplexität menschlicher Beziehungen zu erfahren, soziale Verhaltensweisen zu erlernen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen, die Fähigkeit bewußten Handelns zu entwickeln.

Spiel- und Theaterpädagogik kann

- Selbständigkeit und Eigenverantwortung fördern

- Möglichkeiten gemeinsamer Alltagsgestaltung aufzeigen
- Regeln und Grenzen des Zusammenlebens erkennen lassen
- Raum für Gefühle bieten
- Konfliktfähigkeit herausbilden und stärken
- Toleranz und Akzeptanz von Fremd- und Anderssein entwickeln.



Neben dem Aspekt des sozialen Lernens hat Spiel- und Theaterpädagogik auch einen wichtigen ästhetisch bildenden. Sie ist ein in besonderem Maße geeignetes Medium zur Vermittlung kulturell-ästhetischer Werte und (Er-) Kenntnisse. Die grundlegenden Wesenszüge künstlerischen Denkens, sowie Inhalt und Form künstlerischer Werke und schließlich das System der verschiedenen Künste, ihre Wechselbeziehungen sowohl untereinander als auch zur gesellschaftlichen Realität werden in praktischer, spielerischer und sinnlicher Weise gemeinsam erkannt bzw. erarbeitet.

Anschrift der Verfasserin:

Angela Gärtner (für den ALS)

Wolliner Straße 18/19, 10435 Berlin

Ich spiele, also bin ich -

für eine Kultur von Spiel und Theater in der kirchlichen Jugendarbeit

Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V.
in der Bundesrepublik Deutschland (KAST)

Gelegentlich geraten Verantwortliche in der kirchlichen Jugendarbeit in einen Rechtfertigungsdruck, wenn in ihren Programmen für Kinder und Jugendliche Spiel- und Theaterangebote auftauchen.

„Haben die denn nichts anderes zu tun?“, oder „wo bleibt denn das Eigentliche?“, werden sie dann oft - meist von Erwachsenen - gefragt. Das klingt so, als ob Spiel und Theater nichts mit der eigentlichen Bestimmung des Menschen zu tun hätten. Wird dem jungen Menschen von diesen Fragestellern nicht etwas von seinem Wesen als Geschöpf, das nicht nur arbeitet, sondern auch singt, spielt und tanzt, abgesprochen?

Ist Friedrich von Schiller überholt mit seiner Aussage, „der Mensch spielt nur, wo er in der vollen Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“?

Zum Spiel in jeder Form gehören Phantasie und Humor, Zeit und Muße, die Fähigkeit, sich selbst in Geschichte und Tradition begreifen zu können, Selbstvertrauen und die Bereitschaft etwas zu wagen, spontanes und schöpferisches Tun.

Im Spiel geschieht etwas Außergewöhnliches, etwas was oft den Rahmen des Alltags sprengt. Menschen treten auf vielfältige Weise miteinander in Kontakt, verhalten sich oft anders als gewöhnlich, heben - wenn auch oft nur vorübergehend - gesellschaftliche Normen auf. Spiel kann verändernd wirken, es ist zweckfrei, letztendlich nicht organisierbar, muß sich ereignen und spricht die unterschiedlichsten Sinne an.

Dem Spiel ist eigen, daß es den Menschen aktiviert, weil es spannend ist, Neuigkeiten und Überraschungen bereit hält. Das Spielfeld - ob Spielbrett, Theater- oder Lebensbühne - kann so arrangiert sein, daß es durch seine räumliche, thematische oder zeitliche Anordnung dazu reizt, sich ins Spiel zu begeben.

In seinem Buch „Der spielende Mensch schreibt Hugo Rahner: „Spielen heißt, sich einer Art Zau-

ber auszuliefern, sich selbst den absolut anderen vorzuspielen, die Zukunft vorwegzunehmen, die böse Welt der Fakten Lügen zu strafen. Im Spiel werden die irdischen Wirklichkeiten ganz plötzlich zu Dingen des vorübergehenden Augenblicks, die man jetzt hinter sich läßt, die man los wird und in der Vergangenheit begräbt. Der Sinn wird vorbereitet, das Unvorstellbare und Unglaubliche zu akzeptieren, in eine Welt einzutreten, in der andere Gesetze gelten, von allen Gewichten befreit zu werden, die ihn niederdrücken, damit er frei sei, königlich, unbehelligt und göttlich“ (H. Rahner, in: H. Cox, Das Fest der Narren. Gütersloh 1977, S. 190).

Nachdenklich macht Siegfried Sieburgs Satz: „Es ist, als ob unsere Zivilisation den Anblick des Spielenden nicht mehr ertragen könne, weil sie in seinem zweckfreien Tun eine Form der Freiheit wittert, die ihr Konzept zerstört“ (S. Sieburg, in: W. Dietrich, Ich spiele also bin ich. Eschbach Verlag 1981).

Spricht man der kirchlichen Jugendarbeit ab, daß Spielen und Theatermachen zum „Eigentlichen“ gehören, bedeutet dies, junge Menschen zu behindern, einen Teil ihrer Wesensbestimmung zu leben, ihr unverwechselbares Leben zu spielen und - zumindest partiell - auf ein „Leben in Fülle“ zu verzichten.

Wenn kirchliche Jugendarbeit dem ganzen Menschen verpflichtet ist, muß sie ihn auch in seiner spielerischen Dimension ernst nehmen, dann müssen Spiel und Theater ein unverzichtbarer Bestandteil kirchlicher Jugendarbeit bleiben oder werden.

Anschrift des Verfassers:

Clemens Schaub (für die KAST)
Am Mühlbach 8, 79114 Freiburg

Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen

1. Spiel(en) muß als Wesensmerkmal Freiheit in sich bergen - Zwanglosigkeit. Das bedeutet auch, daß es Schattenseiten/Gefährliches der menschlichen Existenz freisetzen kann. Spiel(en) kann nicht dies oder das garantieren, ist kein plattes input-output Denken.
2. Klassisch wird Spiel(en) mit Zweckfreiheit zusammengebracht: dies soll auch heute Geltung haben.
3. Im Spiel werden Wesensmerkmale des Menschen wiederfindbar/freigesetzt. Ort solchen Geschehens ist im weitesten Sinne das, was Theater genannt wird.
4. Spiel(en) und Theater ermöglichen das Ausprobieren von (verschiedenen)Lebensentwürfen durch Probehandeln. Es wird experimentell vorgegangen; ein Verwerfen ist (gefährloser als sonst) möglich; Entscheidungsfreiheit wird geübt.
5. Dieses Üben geschieht im ästhetischen Medium durch Gewährwerden von Form(en) und zeigt zugleich etwas Weiteres/Anderes: das Erfahren des Sozialen.
6. Theater und Spiel(en) stützen generell das „dialogische Prinzip“ und das wiederum ist Bedingung für das Entwickeln von „Selbst-Bewußt-Sein“, wobei die drei Wortteile jeweils besonders akzentuiert werden können: Ansprache des Selbst, Ansprache von Bewußtem, Ansprache des Seins. Fremdheit und Nähe führen zugleich einen Dialog.
7. Bildungsprozesse spiel- und theaterpädagogischer Art sind Prozesse im Balance-Halten: ich bin (ganz dabei) und ich spiele.
8. Die Thesen 4-7 berühren auch das Spiel der Gesellschaft/in Gesellschaft: Auch gesellschaftliches Verhalten (nicht nur in kleinen Gruppen) verlangt solche Dispositionen/ solches Vermögen (Stichwort: Inszenierung von politischen Maßnahmen; Medienwelt usw.).
9. Spiel und Theater sollen in Bildungsprozessen - mit jeweils verschiedenen Intensitätsgraden - als allgemeine Methode(n) (Spiel als Prinzip) gegenwärtig sein und einen Widerpart zur „Verzweckung“ von Bildungsprozessen bieten.
10. Der Ort oder Raum von Theater und Spiel(en) kann in einen engeren und weiteren unterschieden werden. Der enge umfaßt den Bereich der (unmittelbar) Spielenden. Der weitere bezieht die aktiv partizipierenden Zuschauer mit ein. Zu beachten ist jedoch auch, daß im engeren Bereich die Zuschaukunst - als wechselseitige Wahrnehmung und als Wahrnehmung von mir als Spielender - eine Rolle spielt (siehe These 6).
11. Zugleich ist aber Spielen ein Prozeß des Vergessenkönnens, ein Sich-Versenken, bei dem man die Rezipienten vergißt. Und doch können sie betroffen und berührt sein: Auch ein absichtsloses Agieren führt zum Reagieren.
12. Bildungs-, Lern- und Erfahrungsorte verschiedenster Art bieten sich an für spiel- und theaterpädagogisch begründete Bildungsprozesse (Schulen, Schülerclubs, Kongresse, Berufsbildung, Fort- und Weiterbildung). Wichtig ist, den jeweiligen Standort des Spiel- und/oder Theaterpädagogen zu kennen, darüber nachzudenken, in welchem Kontext gearbeitet wird. Ein Beispiel: Der Theater- und Spielpädagoge als „Joker“/Moderator in einer Kongress- Didaktik/Methodik.
13. Alle Unterrichtsfächer sollten auf die in ihnen vorhandenen spielerischen und theatralen Momente untersucht werden. An sie sollte angeschlossen werden. Spiel(en) und Theater nicht nur als Motivationstechnik benutzen!



Allgemeiner gesagt: Alle Fächer auf ihre ästhetische Qualität prüfen; Theater und Spiel(en) als Element für alle Fächer/Gegenstände ermitteln und pädagogisch berücksichtigen (siehe These 10).

14. Spiel(en) und Theater sind eine Folie, auf der Menschen sich auch im Zuschauen wahrnehmen können, eine Verarbeitung von Erfahrungen, von Streß oder Gelerntem vornehmen können, ohne daß sie direkt dazu angeleitet werden - ein Stück Selbsttherapie und ein Vorschub auf die Selbstbildungsmöglichkeiten von Subjekten (siehe These 1-4: Spiel(en) und Theater und Menschenbild). Das Vor-Spiel regt an, ist eine Anmutung, bei der die Rezipienten selbst ihre Akzente setzen.
15. Der Begriff der „spiel- und theaterpädagogischen Arbeit“ müßte noch befragt werden, weil Arbeit einen zielgerichteten Prozeß meint, auch mit Zwecken verbunden ist. Dem Sinne nach müßte „Arbeit“ ersetzt werden durch Tätigkeit, durch Bildung, durch Kommunikation oder auch (wie im Französischen) durch Animation.
16. Diejenigen, die spiel- und theaterpädagogische Prozesse anleiten, werden ein Spannungsfeld mit zwei Polen/Brennpunkten bearbeiten müssen. Die Zweckfreiheit als Grundmodell von Spiel(en) und Theater wird in praktischen Vollzügen der Theaterpädagogik als eine pädagogische Methode, z. B. auf besondere Adressaten - und/oder Fächerbedürfnisse,

immer neu bestimmt werden müssen. Diese Bestimmung sollen sich die Theaterpädagogen nicht aufzwingen lassen, sondern aus eigenem Berufsverständnis selber benennen und offensiv verteidigen können (sich nicht aus-spielen lassen von Auftraggebern oder gegen andere Lernmodelle). Die Qualitätssicherung soll durch die Wahrung der spiel- und theaterpädagogischen Prinzipien (siehe Thesen 1-4) erfolgen. Hier ist berufspolitisches Stehvermögen nötig. Man kann das Spannungsfeld nicht wegdiskutieren. Die moralische und akrobatische Kunst der Balance (siehe These 7) wird hier berufspolitisch bedeutsam.

17. Ein weiteres Bedenken für das Ausfüllen der Berufsrolle liegt darin zu wissen, ob ein Interessenten-Kreis erst für Spiel(en) oder Theater gewonnen werden soll/will, ob Spiellust erst entwickelt werden muß, oder ob die Adressaten direkt auf theatrale Aktionen aus sind. Ästhetischer- und Adressatenbezug müssen bedacht werden für die differenzierte Entwicklung von Bildungsprozessen (für ihre Legitimation).

Die Thesen wurden während der Zentralen Arbeitstagung der BAG Spiel und Theater in Hannover im Januar 1998 durch eine ad-hoc Arbeitsgruppe, bestehend aus Michael Zimmermann, Clemens Schaub, Katrin Krege, Wiltraud Augst, Gesine Laatz und Gerd Koch, der die Thesen zusammenstellte, entwickelt.

Theaterpädagogik als kulturelle, ästhetische Bildung

Eine Positionsbestimmung

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)

Was ist eigentlich kulturelle-ästhetische Bildung? Bildung v o n kulturellen und ästhetischen Erfahrungen, Einsichten, Verständnis? Oder Bildung d u r c h kulturelle und ästhetische Erfahrungen?

Sicher beides und sicher vermischt sich beides und geht auseinander hervor.

Ästhetische Erfahrungen machen heißt die Vielschichtigkeit der Welt und der Vorgänge in ihr

erfahren, feststellen, daß es noch eine Welt hinter, neben, über, unter der alltäglichen gibt. Eine andere Ebene, die, wenn sie Berührungspunkte mit dem eigenen Erleben hat, Interesse weckt, Trost bietet, Kraft gibt und vielleicht zu Erkenntnissen verhilft, die über den Alltagshorizont hinausgehen. Dies ist wohl der Kern unserer Arbeit: Theater nutzbar zu machen als Medium der Auseinandersetzung des Einzelnen, vor allem von Kindern und

Jugendlichen, mit der Welt. Und zwar einer Auseinandersetzung mit ästhetischen Mitteln, in Form von Kunst.

Mit welcher Gewichtung dies passiert, ist ganz unterschiedlich. Der Bundesverband Theaterpädagogik ist kein homogener Verein. So verschieden seine Mitglieder sind, so verschieden sind die Schwerpunkte ihrer Arbeit. Jeder einzelne Theaterpädagoge setzt seine eigenen Prämissen, jede Mitgliedseinrichtung hat ihr eigenes Profil.

So erleben die Mitglieder von Jugendklubs an den Theatern (das alljährliche Bundestreffen "Jugendklubs an Theatern" ist eine der größten Veranstaltungen, die der BuT durchführt) neben dem eigenen Theaterspiel die direkte Begegnung mit dem professionellen Theater, mit seinen Aufführungen -aus dem Zuschauerraum betrachtet- aber auch ganz direkt mit dem Betreten seiner Bühne, dem Kennenlernen seiner Akteure, dem Spüren seiner Atmosphäre.

Ein Theaterpädagogisches Zentrum (TPZen sind wichtige Mitglieder des BuT) wie das KREATIVHAUS in Berlin dagegen, berührt die Arbeit professioneller Theater nur am Rande. Seine Gewichtung liegt vielmehr in der Nutzbarmachung der Mittel des Theaters zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. In Spielaktionen, Projekten und Theatergruppen entdecken Kinder und Jugendliche mit den Mitteln von Spiel und Theater sich selbst und ihre Umwelt.

Und auch die ausbildenden Einrichtungen, die Mitglieder des Bundesverbandes Theaterpädagogik sind, betonen jeweils unterschiedliche Seiten der Theaterpädagogik: So steht im Studiengang Kulturpädagogik Fachbereich Theater der Uni Hildesheim der ästhetisch-bildnerische Aspekt im Mittelpunkt von Lehre und Forschung, während der theaterpädagogische Studienschwerpunkt an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin das Potential an sozialen Lernprozessen bei der aktiven Beschäftigung mit Theater stärker betont.

Der gemeinsame Ansatz der Arbeit liegt in der Definition von Theater als einem Experimentierfeld, in dem (vor allem Kinder und Jugendliche) sich ausprobieren können, das ihnen als Medium der Auseinandersetzung mit der Welt zur Verfügung gestellt wird.

Das Theater oder einzelne Elemente der Theaterkunst sind der Weg auf dem unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden: Erlebnisfähigkeit wird gewonnen und verstärkt, eigene Gedanken und Gefühle, Ideen, Ängste, Wünsche und Fragen werden auf künstlerisch-ästhetische Weise ausgedrückt und in lebendige Auseinandersetzungsprozesse überführt, die neue Perspektiven und unerwartete Sichtweisen ermöglichen.

"In Zeiten von Cyberspace und Internet brauchen wir Spielräume, in denen wir Menschen zum Anfassenden treffen. Wir brauchen Schauplätze, an denen wir uns selbst und anderen begegnen. Erlebniswelten, in denen Menschen schwitzen und lachen, schreien, singen, streiten und sich umarmen. Menschen, die neue Saiten in uns zum Klingen bringen, die unsere Sprache sprechen und uns ernst nehmen. Wir brauchen Theater." - sagt Anke Kuckuck vom Jugendtheater "Strahl" in Berlin, im Dezember 1997 in der Zeitschrift "SpielArt- Spiel und Theater in Berlin".

Der Bundesverband Theaterpädagogik und seine so verschiedenen Mitglieder bedienen dieses Bedürfnis auf unterschiedliche Art und Weise.

"Seit seiner Gründung im März 1990 verfolgt der Bundesverband Theaterpädagogik als sein vornehmlichstes Ziel die Förderung der theaterpädagogischen Arbeit als kulturelle Bildungsarbeit. Kunstpädagogik und Musikpädagogik haben sich lange schon als Bereiche kultureller Bildung etabliert. Dies auch für die Theaterpädagogik zu realisieren ist zentrales Anliegen des Bundesverbandes. Deswegen fördert er eine theaterpädagogische Praxis, die kommunikative, kreative und ästhetische Kompetenzen erweitert und so die kulturelle Identität ihrer Teilnehmer und Zielgruppen zu entwickeln hilft und die die Kunstform Theater als lebendigen Prozeß transparent macht." (Faltblatt des Bundesverbandes Theaterpädagogik, Köln 1997)

Anschrift der Verfasserin:
Gesine Laatz (für den BuT)
Genter Straße 23, 50672 Köln

7 Thesen zum Darstellenden Spiel als Schulfach

Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule

These 1: Darstellendes Spiel ist ein Fach der ästhetischen Bildung.

Im Darstellenden Spiel sollen die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten für die besondere künstlerische Sichtweise des Theaters auf die Welt erleben, so daß sie erfahren, daß sie durch ästhetisches Gestalten und Denken die Welt (auch den Alltag) auf eine eigene, unerwartete und ganzheitliche Weise deuten können.

- Die eigene kunstpraktische Tätigkeit bildet den Schwerpunkt.
- Die Basis der kunstpraktischen Tätigkeit stellt die darstellerische Arbeit dar, die Arbeit mit anderen Ausdrucksträgern sowie mit Fragen der Dramaturgie und Regie treten ergänzend hinzu.
- Die Inhalte der Arbeit sind Themen der Schülerinnen und Schüler. Diese können sowohl in Textvorlagen der dramatischen Literatur als auch in Eigenproduktionen enthalten sein. Wichtig ist, daß die Themen auch von den Schülerinnen und Schülern selbst als "ihre" Themen angesehen werden.
- Das Fach muß allen Kindern und Jugendlichen gleichwertige Möglichkeiten der ästhetischen Bildung bieten. Daher ist die Umsetzung von Stücken mit starker Rollenhierarchie ohne grundlegende Bearbeitung ungeeignet; eine strikte Arbeitsteilung (z.B. Bühnenbild, Bühnenlicht, Requisite, Regie etc.) – wie am professionellen Theater üblich – ist abzulehnen.
- Die Vielgestaltigkeit möglicher Theateransätze soll erlebt und erfaßt werden. Dies sollte auch zu einem Wechsel der Ansätze bei mehrjähriger Theaterarbeit führen.
- Institutionenkunde, Theaterbesuche und ein Überblick über Theatergeschichte, Theatertheorie und dramatische Literatur treten in ihrem Stellenwert gegenüber der kunstpraktischen Tätigkeit zurück.

These 2: Darstellendes Spiel hat einen allgemeinen Bildungsauftrag.

Darstellendes Spiel hat einen allgemeinen Bildungsauftrag, ist damit nicht in erster Linie eine Erziehung auf die Theaterkunst hin, sondern unterstützt mit den Mitteln und Methoden des Theaters den Selbstbildungsprozeß von Kindern und Jugendlichen.

- Die für Selbstbildungsprozesse förderlichen Methoden, Situationen sind im Schulfach Darstellendes Spiel entscheidend.
- Theaterprojekte, die diesem Ziel entsprechen, sind geeignet.
- Entscheidungen, ob dramatische Textvorlagen umgesetzt oder Eigenproduktionen entwickelt werden sollten, sind in diesem Zusammenhang zweitrangig.
- Ein wichtiger Aspekt des Selbstbildungsprozesses durch Darstellendes Spiel ist die gemeinsame Projektarbeit in der Gruppe.
- Der Bildungsauftrag ist kein Gegensatz zur theaterpädagogischen Arbeit mit dem Ziel ästhetischen Handelns.
- Der allgemeine Bildungsauftrag ist kein Freibrief für ästhetische Anspruchslosigkeit.
- Die Theaterlehrerinnen und -lehrer haben die Funktion der Spielleitung, die kreatives Handeln der Schülerinnen und Schüler fördern soll, sie führen nicht Regie.
- Ziel des Darstellenden Spiels ist nicht die Vorbereitung auf den Beruf des Schauspielers.
- Theaterhandwerk kann im Darstellenden Spiel nicht als Selbstzweck begründet werden.

These 3: Darstellendes Spiel ist fachübergreifend, fördert keine Spezialisierung.

Darstellendes Spiel ist fachübergreifendes und fächerverbindendes kreatives Arbeiten in der Schule mit dem Schwerpunkt der Darstellung.

- Die projektbezogene Arbeit führt in der Regel zu fachübergreifenden Aspekten.
- Art und Ausmaß des fachübergreifenden oder fächerverbindenden Arbeitens sollten sich aus der Eigenart des Projekts entwickeln, nicht von vornherein als Bedingung gesetzt sein.
- Das fachübergreifende Arbeiten beschränkt sich nicht auf die anderen Künste, es können z.B. auch Geschichte, Psychologie, Philosophie, Religion, Sozial- und Kommunikationswissenschaften, Sport, Deutsch, Arbeitslehre, Technik herangezogen werden.
- In der Projektarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren können, daß sich die künstlerische Sichtweise auf die Welt von

7 Thesen zum Darstellenden Spiel als Schulfach

nicht-künstlerischen Fragestellungen (alltäglich das "Leben" betreffenden, wissenschaftlichen, moralischen) nicht trennen läßt.

- Im Darstellenden Spiel sollen die Schülerinnen und Schüler das "Leben" als Einheit erfahren, nicht die theatrale Sichtweise als weiteren Mosaikstein im zergliedernden Fächerkanon der Schule.
- Sie sollen das Einbeziehen von Methoden und Ergebnissen aus anderen Fachgebieten als Bereicherung für ihre Projektarbeit erleben.
- Alle Kinder und Jugendlichen müssen gleichwertige Darstellungsaufgaben erhalten, es soll keine ausschließliche Spezialisierung auf Aufgaben geben, die in der Verbindung mit anderen Fachgebieten bestehen.

These 4: Darstellendes Spiel geht vom persönlichen zum theatralen Ausdruck.

Im Darstellenden Spiel geht es darum, den persönlichen Ausdruck der Kinder und Jugendlichen zu einem glaubwürdigen theatralen Ausdruck zu entwickeln, in dem die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen nicht verloren gehen.

- Die Arbeitsweise muß von (gespielten) Vorschlägen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, nicht von (nachzuahmenden) Vorgaben der Lehrer (oder der Texte).
- Eine ästhetische Formung der Ideen und darstellerischen Vorschläge der Schülerinnen und Schüler ist unverzichtbar.
- Rahmenvorgaben können die Kreativität der einzelnen freisetzen, sie bieten zugleich die Gewähr, daß die Gruppe nicht unverbunden nebeneinander stehende Einfälle anbietet, sondern in eine Richtung arbeitet.
- Die ästhetische Formung ist nicht Selbstzweck, sie bemüht sich vielmehr um eine für die Gruppe und das Thema angemessene Gestalt, die ein Publikum erreichen kann.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen "persönliche" in "ästhetische" Ausdrucksformen transformieren können. Hierfür brauchen die Lehrerinnen und Lehrer methodisch-didaktisches Rüstzeug.
- Der persönliche Ausdruck der Schülerinnen und Schüler darf nicht verloren gehen, im Zweifel sollten wir uns nicht für die "Kunst", sondern für die Schüler entscheiden.
- Spielleiterinnen, Spielleiter sollen sich in der Vielgestaltigkeit möglicher Theaterstile, -formen und Arbeitsweisen auskennen und dies in

ihrer Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen umsetzen können.

These 5: Darstellendes Spiel versucht, Kunst und Alltag zusammenzubringen.

Darstellendes Spiel sollte die Theaterarbeit in Zusammenhang mit der Lebenssituation der Spielerinnen und Spieler sehen, "Kunst" und "Alltag" zusammenbringen. Daher muß es die Sachthemen und Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen.

- Im Darstellenden Spiel sind die Person des Schülers, der Schülerin sowie die Gruppe wichtiger als die an einem allgemeinen Maßstab gemessene künstlerische Leistung.
- Wenn vom "Alltag" der Schülerinnen und Schüler als zentralem Gegenstand des Darstellenden Spiels die Rede ist, so ist es wichtig, daß hier "Alltag" nicht mit Klischeevorstellungen verwechselt wird.
- Sachthemen der Schülerinnen und Schüler, nicht die der Lehrer geben den Ausschlag.
- Vorschreibende Vorgaben für Stücke und Themen durch die Lehrerinnen und Lehrer ohne ausdrückliche Zustimmung der Schüler sind abzulehnen.
- Von den Schülerinnen und Schülern "abgehobene" Kunstbemühungen des Lehrers, der Lehrerin haben im Schulfach Darstellendes Spiel keinen Platz.
- Daß ihre eigenen Vorstellungen "kunstfähig" sind, ist eine wichtige Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler.
- Die "eigenen" Vorstellungen können Schülerinnen und Schüler auch in einem Werk der dramatischen Literatur entdecken.
- Ästhetische Gestaltung ist in der Theaterarbeit unverzichtbar. Schülerbezogenheit kann Beliebigkeit in der Gestaltung nicht rechtfertigen.
- Darstellendes Spiel bezieht sich auf das Leben der Schüler und damit auch auf das Schulleben, ohne vordergründigen Schulanlässen nachzulaufen.

These 6: Darstellendes Spiel wagt etwas.

Theaterarbeit ohne Mut zum Experimentieren, zum Risiko entfaltet die bildenden Kräfte des Theaterspiels nur in Ansätzen. Es geht in

7 Thesen zum Darstellenden Spiel als Schulfach

diesem Fach nicht um "Gefälligkeit", sondern um ein neues Wahrnehmen und um das Infragestellen von Selbstverständlichem

- Kreativität entwickeln heißt immer auch, für die Gruppe (und die Spielleitung) noch nicht bekannte Wege zu beschreiten, Bekanntes in Frage zu stellen.
- Daher ist das Anstreben von "Werktreue" bei der Umsetzung literarischer Vorlagen keine künstlerische Sichtweise.
- Ob etwas als Experiment anzusehen ist, ist eine Frage der Gruppenerfahrung.
- "Theater-Handwerk" brauchen die Spielleiterinnen und Spielleiter als Grundlage, sie können sich damit aber nicht zufrieden geben. Eine künstlerische Ausdrucksweise ist immer mehr als das Erfüllen solider handwerklicher Regeln.
- Das Darstellende Spiel sollte nicht den Weg beschreiten, eine handwerklich ausgerichtete Theater-Grundausbildung der Arbeit an Projekten vorzuschalten. Bühnenlösungen sollten vielmehr im Prozeß der Projektarbeit an den konkreten Darstellungsaufgaben gefunden werden. Dabei helfen projekt- und prozeßbezogene Übungsformen.
- Darstellendes Spiel sollte nicht dem Publikumsgeschmack hinterherrennen, also nicht bemüht darum sein, "sichere Kisten" abzuliefern, sondern etwas wagen.
- Die Spielleiterinnen und Spielleiter sollten sich nicht in einer Theaterform über Jahre "festspielen". Schülerinnen und Schüler sollten in ihrer Schulzeit mehrmals einen Ansatz erleben.
- Daher benötigen Spielleiterinnen und Spielleiter breite Kenntnisse, was Stile und Methoden angeht, um die Vielgestaltigkeit möglicher Ansätze in ihrer Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen auch umsetzen zu können.

These 7: Darstellendes Spiel hat Projektcharakter.

Darstellendes Spiel kann seine Ziele nur entfalten, wenn es projektartig arbeitet. Der Prozeß des Projekts beginnt bei der Themenfindung und der gemeinsamen Planung. Ergebnis des Projekts ist die Präsentation. Daher sind Aufführungen die Regel.

- Darstellendes Spiel sollte nicht Inhalte einer Theatertheorie, eines "Theaterhandwerks" oder einer Theatergeschichte in "Häppchen" vermitteln, sondern Projekte gestalten.

- In die Projektarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Stärken einbringen können, ohne strikt arbeitsteilig vorzugehen.
- Der Projektcharakter ist in allen Grundverfahren einzulösen: bei der Umsetzung literarischer Vorlagen, bei der Adaption literarischer Vorlagen und bei Eigenproduktionen. Immer geht es um die Relevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler und um ihre Beteiligung.
- Eine gemeinsame Themenfindung in der Gruppe ist eine wichtige Voraussetzung für das Konzept der ästhetischen Bildung.
- Impulse der Spielleitung sind Vorschläge, nicht Anordnungen.
- Eine gemeinsame Planung (altersbezogen zu modifizieren) ist notwendig, um für die Gruppe wichtige Aspekte berücksichtigen zu können und somit zu einer von der Gruppe getragenen Projektarbeit zu kommen.
- Die Aufführung ist als Ergebnis der Projektarbeit unverzichtbar.
- Aufführungsserien widersprechen dem Projektgedanken, da in der Präsentation der Abschluß der Projektarbeit erreicht wird. Der Aufwand "lohnt sich" selbst bei nur einer Aufführung, denn der bildende Gewinn für die Schülerinnen und Schüler liegt im Erleben des gesamten Prozesses, nicht im Erfolg, der sich an Zuschauerzahlen mißt.

Diese Thesen sind von Wulf Schlünzen anlässlich der 2. Tagung zur Didaktik des Darstellenden Spiels "Wozu das Theater" am 2. Mai 1997 in Hamburg verfaßt worden. Wulf Schlünzen ist Leiter der Abteilung Darstellendes Spiel am Institut für Lehrerfortbildung und Fachreferent für Darstellendes Spiel am Amt für Schule in Hamburg und war lange Zeit Vorstandsmitglied der BAG.

Das Papier ist vom Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule e.V. zwar nicht offiziell verabschiedet, aber es ist in der Sache unstrittig. Mit Einverständnis von Wulf Schlünzen wird es hier auch als Statement der BAG zum Stellenwert der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit als kulturell/ästhetische Bildung für Kinder und Jugendliche in der Schule vorgelegt.

Anschrift des Verfassers:
Niendorfer Kirchenweg 7e
22459 Hamburg

„Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden...“

Ein Bericht über die Kölner Berber Bühne¹

Susanne Freisberg

Als ich Anfang März 1997 die Möglichkeit erhielt, die Arbeit der Kölner Berber Bühne zu begleiten, stellten viele Bekannte mir die Frage: „Warum spielen Obdachlose denn Theater, haben die keine anderen Sorgen?“ So engstirnig mir dies in den ersten Wochen vorkam, es war doch etwas in dieser Fragestellung, über das es sich lohnte, nachzudenken.

Die Gruppe, über die ich berichte, gab sich den Namen Kölner Berber Bühne. „Berber“ ist der Ausdruck, mit dem sich Obdachlose selbst bezeichnen. Er steht für ein Zusammengehörigkeitsgefühl auf der Straße, aber auch für eine Abgrenzung gegen die „Penner“, die die Regeln des Zusammenlebens auf der Straße nicht (be)achten. Einige Mitglieder der Kölner Berber Bühne sind schon seit einiger Zeit in Wohnungen oder Einrichtungen untergebracht, allerdings finden fast alle ihre sozialen Kontakte noch über die Obdachlosen auf der Straße. „Ein Berber bleibst du immer“, sagte mir eine der Teilnehmerinnen.

Die TeilnehmerInnen hatten allein durch ihre vom Leben gezeichneten Gesichter eine starke Bühnenwirkung. Es besteht die Gefahr, daß durch diese Bühnenwirkung der einzelnen Persönlichkeiten ein Verständnis für die wirkliche Tragik ihres Lebens verloren geht. Durch die Bühnenpräsentation wird die Ausdrucksfähigkeit der Berber und ihre schlechten sozialen Umstände, legitimiert, und mit der Authentizität, die sie ausstrahlen wird dramaturgisch gearbeitet. Könnte man nicht sagen, daß ihr Aussehen, ihre Wirkung und ihre gesellschaftliche Position benutzt werden? Ist dadurch nicht automatisch ein voyeuristisches Verhalten der Zuschauer vorprogrammiert, oder ein leicht sozialpädagogischer Touch, ein Schulterklopfen, das schon vor der Premiere stattfindet, nach dem Motto: Toll, daß ihr überhaupt etwas auf die Beine gestellt habt !?

Wo also beginnt das „Benutzen“ dieser „Randgruppe“ für ein ungewöhnliches Projekt, wo der „Nutzen“ für die Gruppe, für die Personen, die sich letztendlich auf das Angebot meldeten? Diese Frage ließ sich nicht abschließend beantworten. Von Anfang an hatte die Gruppe sehr viel Medienpräsenz. Radio, Zeitung, Fernsehen und Kabarettisten fragten nach Möglichkeiten, mit der

Gruppe in Kontakt zu kommen. So hilfreich und angenehm dies war, es blieb doch immer ein leichter Beigeschmack, der den Eindruck hinterließ, daß nicht die individuelle Person, das Stück oder die Idee hier gesucht wurden; das Aufregende war, die Gruppe der Berber, und somit auch ihre Position in der Gesellschaft, mit dem Medium Theater in Verbindung zu sehen. Die Frage nach dem „Nutzen“ für die Gruppe ließ sich an dieser Stelle schon einfacher klären: Jeder Artikel oder Bericht hob das Selbstbewußtsein der Gruppe und förderte das Durchhaltevermögen enorm.

Das Besondere an dem Projekt war mit Sicherheit die Herangehensweise. „Wir sind keine Selbsterfahrungsgruppe“, stellte Inge Münzner gleich am Anfang ihrer Tätigkeit fest. „Wir wollen einen Unterhaltungsabend machen.“² Es wurde nicht versucht, sich mit den TeilnehmerInnen über ihren gesellschaftlichen Stand oder ihre persönliche Problemlage auseinanderzusetzen. Allein dieses war schon ein Drahtseilakt, denn natürlich flossen Drogen-, Alkohol- oder psychische Probleme in den Gruppenprozeß mit ein. Die Kunst bestand darin, dieser Problematik nur einen begrenzten Raum zu geben. Dies funktionierte nicht immer, aber die Gruppe entwickelte eine eigene Dynamik der Kommunikation. Probleme wurden angesprochen, besprochen und danach - meist ohne zu einer Lösung zu kommen - unbeendet abgebrochen, damit man zum Arbeiten übergehen konnte.

Die Gruppe und ihre Geschichte(n)

Am Gründungstag der Gruppe fanden sich sieben Personen im Alter von 17 bis 50 Jahren in den Räumen des TPZ ein. Die Frauen bildeten - wie so oft bei Theatergruppen - den größeren Teilnehmeranteil. Die meisten kamen, weil sie durch die Initiatorinnen persönlich angesprochen wurden. Einige wenige waren durch das Plakat: „Die Bretter, die die Welt bedeuten, müssen nicht die einer Parkbank sein!“ auf den Termin aufmerksam geworden. Die meisten kannten sich vom Sehen auf der „Platte“, dem Berberausdruck für die Straße. Schon in der ersten Stunde wurden Regeln und Wünsche ausgesprochen, welche die

„Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden...“

gemeinsame Zusammenarbeit betrafen. Darunter z.B., daß Drogen vor der Theatertür bleiben sollten und der Wunsch nach einer geregelten Anfangszeit. Besonders wichtig war das Bedürfnis nach einer Kontinuität der Teilnahme der spielenden Personen. Leider konnte dies nicht umgesetzt werden. Die ganze Zeit über, vom Beginn der Arbeit im März bis zu der Premiere des Stückes im Dezember 1997, gab es ständige Fluktuationen. Als Kerngruppe kristallisierten sich sechs TeilnehmerInnen heraus, mit fünf davon kam die Inszenierung letztendlich auf die Bühne.

Am Anfang wurden Texte gesammelt und gelesen. Sehr früh wurde deutlich, daß es ein Bedürfnis der Gruppe war, auch mit selbstverfaßten Texten aus der eigenen Lebenswelt auf die Bühne zu gehen. Diese Texte sollten zu Hause geschrieben und in der Gruppe vorgestellt werden. Es gab eine Vielzahl von Geschichten, Gedichten und umgeschriebenen Liedtexten, die bei jedem Treffen die Materialsammlung bereicherten. Es war verblüffend, wieviel Energie, Kreativität und Zeit in die persönliche Vorbereitung investiert wurde. Einer der Teilnehmer faßte die Flut von Material in dem Satz zusammen: „Wir brauchen uns ja nichts ausdenken. Wir haben unsere eigenen Geschichten.“ Die Texte waren emotional sehr stark besetzt. Sie handelten von Prostitution, Alkohol, Einsamkeit, Wut und Auflehnung. Szenen des Stückes „Nachtasyl“ von Maxim Gorki wurden dann als Dreh- und Angelpunkt verwendet, auch wenn Gorkis Text als schwierig empfunden wurde. Die Sprache fiel den TeilnehmerInnen schwer, was schon von Beginn an in den Leseproben erkennbar war. Eine große Herausforderung an die Schauspieler war es, authentisch von den literarisch vorgegebenen Gorkiszenen in die selbst geschriebenen Berberszenen zu wechseln.

Probenprozesse

Szenische Improvisationen, Vorstellungsrunden oder Warm-up Phasen waren selten, und wenn sie zustande kamen, waren sie mit viel „Anstrengung“ verbunden. Besonders in der Anfangszeit war es für die Gruppe wichtig, sich zunächst verbal auszutauschen, sei es über das Vorlesen der einzelnen Texte, oder über Alltagsschwierigkeiten. Es wurde zu einem Ritual, einen Tisch mit Getränken und Essen zu decken an dem sich die Gruppe versammelte, um das Material zu sichten. Trotz des Vertrauens, das sich langsam gegenseitig einstellte, war zu diesem Zeitpunkt eine körperlich darzu-

stellende Szene noch eine Überforderung. Von Fall zu Fall gab es Momente, in denen es zu spontanen Darstellungen eigener Texte kam, aber auch sie waren mehr in Vortragsform gehalten. Die Gruppe war lange Zeit noch in einer Phase, in der es nicht darauf ankam, eine Auswahl der eigenen Texte zu treffen oder sich kritisch zu betrachten, was spontane Äußerungen auf der Bühne erleichterte. Es kam fast kein Impuls, die Sicherheit des Tisches zu verlassen. Dies geschah erst, als das Arbeitsgerüst für das geplante Stück fertig gestellt war. Beispielhaft möchte ich hier anhand der Ereignisse während des Probeverlaufs drei Vorgänge über eine Veränderung der TeilnehmerInnen beschreiben, welche die Überwindung von Schwellenängsten aufzeigen:

Beim ersten Beispiel aus der Anfangszeit befand sich die Gruppe in einer Phase, in der sie den Schutz des Tisches verlassen hatte. Im Zuschauerraum waren nur noch die Regisseurin und die Projektbegleiterinnen als Beobachterinnen. Auf einmal war die Bühne kein „Schau“-Raum mehr, der für kurze Selbstdarstellungen genutzt wird, die unkommentiert vorüber gehen. Die Bühne wurde zum Darstellungs- und Spielraum, in dem man wahrgenommen, gesehen, kritisiert und vielleicht auch ein bißchen zur Schau gestellt werden kann. Nach dem üblichen, anfänglichen Sprachengewirr, begannen die Requisiten und Kostüme während einer Improvisation ihre Dynamik zu entfalten. Einer Teilnehmerin wurde das ausgewählte Kleid „zu eng“. Die Tatsache, daß sie beobachtet wurde ließ sie keine richtige Bewegung finden. Ihr Satz: „Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden“ zeigte deutlich, mit wieviel Verblüffung die TeilnehmerInnen selbst auf die Situation reagierten, in einer anderen Sichtweise als üblich wahrgenommen zu werden. Es wurde deutlich sichtbar, daß der Komplex „Bühne-Zuschauer-Eigenwahrnehmung“ für die TeilnehmerInnen greifbar geworden war. Dieser Kontext beinhaltete auch einen Leistungsaspekt, der den TeilnehmerInnen nun deutlich wurde, und den die Regie auch stark einforderte, wie im zweiten Beispiel deutlich wird.

Eine Spielerin beschäftigte sich während der Proben besonders mit ihrem sprachlichen Ausdruck. Ihre Umgangssprache ist normalerweise sehr schnell und undeutlich. Im Laufe der Proben legte sie einen besonderen Ehrgeiz bei den Textpassagen von Gorkis Nachtasyl an den Tag. Zum Zeitpunkt der Aufführung war sie in der Lage, fast alle Texte laut, deutlich und mit direktem Blickkontakt zu spielen. Allerdings beschränkte sich diese Entwicklung auf ihre Bühnenpräsenz, im Alltagsleben setzte sie sich nicht fort. Auch wenn die körperliche Präsenz mit der sprachlichen nicht Schritt halten konnte, so gab die Bühne der Teilnehmerin doch die Möglichkeit, zumindest auf verbaler Ebene eine Verhaltensweise zu zeigen, die der Situation angemessen war. Bei mir als teilnehmender Beobachterin entstand der Eindruck, daß ihr die Bühnenrolle die Möglichkeit gab, sich Zeit zu lassen für das, was sie zu sagen und mitzuteilen hatte. „Die Rolle ist nicht eine Negation, die dem

„Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden...“

Selbst von außen aufgezwungen wird, sondern ein neues Selbst, das unter den vielen Gestalten, die das Selbst ausmachen, entdeckt wird.“⁴

Mit dem Einsatz der Stimme hat auch die dritte Beobachtung zu tun. Drei Monate nach Beginn der gemeinsamen Treffen, stellte sich eine der Teilnehmerinnen ohne großen Vorlauf auf die Bühne und sang einen der eingebrachten Texte mit einer ausgebildeten Opernstimme. Die Gruppe war rest- und neidlos begeistert, eine „echte“ Künstlerin bei sich zu finden. Da sie, wie sich später herausstellte, schon seit Jahren nicht mehr gesungen hatte, war es ein Prozeß über mehrere Monate hinweg, ihren eigenen Anspruch an die „Qualität“ ihrer Wiedergabe zu relativieren. Erst in den Hauptproben vor der Premiere gelang es ihr, die Lieder ohne Unterbrechungen zu singen: Dieser mehrmonatige Prozeß gab der Spielerin die Möglichkeit, eine Distanz zu ihrer Leistung aufzubauen, die ihr am Ende ermöglichte, ihre Tagesleistungen objektiv als gut oder schlecht wahrzunehmen. Diese wichtige Distanz zur eigenen Leistung stellte sich auch bei den anderen Gruppenmitgliedern ein, gefördert durch den Anspruch auf Wiederholbarkeit der Szenen durch die Regie.

Man muß sich darüber klar sein, daß die hier aufgeführten Interpretationen während der Probezeiten nicht verbalisiert wurden. Natürlich gab es Rückmeldungen aus der Gruppe, aber sich den eigenen Fortschritt deutlich zu machen, war Aufgabe der Einzelpersonen. Das Ziel war eine qualitativ wertvolle Aufführung mit der gesamten Gruppe, und über diesen Leistungsaspekt wurden auch die positiven Entwicklungen betrachtet. Durch das Hervorheben und Auffinden der künstlerischen Qualitäten gab es allerdings eine Menge persönlicher, psychologischer und pädagogischer Begleiterscheinungen.

Trotz der Begeisterung der Kerngruppe behinderte die Fluktuation und Unregelmäßigkeit einiger TeilnehmerInnen die Arbeit. Dies ist ein Zeichen dafür, daß sich eine etwas ungewöhnliche „Freizeitbeschäftigung“ nicht so einfach in das Leben eines Berbers integrieren läßt. Einerseits gibt es dafür eine ausreichende Menge persönlicher Gründe der Berber, andererseits sind die TeilnehmerInnen auch stark durch Institutionen eingebunden. Bei einem Teilnehmer war es z.B. ganz klar, daß er zum unregelmäßigen Arbeitseinsatz in der Institution, in der er lebte, verfügbar sein mußte, auch wenn seine Probezeiten schon lange vorher bekannt waren.

Die Aufführungen

Das Stück „Szenen aus der Tiefe“ hatte am 17.12.97 Premiere⁵ und war ein großer Erfolg. Die vorgesehenen fünf Aufführungstermine waren restlos ausverkauft, wobei die Gruppenmitglieder dafür gesorgt hatten, daß auch genug Zuschauer aus der „Szene“ die Möglichkeit hatten, eine Aufführung zu besuchen. Die Reaktion der Gruppe auf den Applaus nach der Premiere war überwältigend. Die vorherige Anspannung löste sich in Weinen und Lachen auf, die verbalen Rückmeldungen der Besucher wurden förmlich aufgesogen. Was die Freude nach der Premiere von anderen Gruppen unterschied, war das Gefühl, daß die Berber eine positive Rückmeldung für eine von ihnen erbrachte Leistung lange Zeit vermissen mußten. Plötzlich waren Obdachlose nicht nur Nehmende, sondern Gebende unserer Gesellschaft, und konnten sich auch so fühlen. Die Freude war berechtigt, denn das Stück provozierte eine Auseinandersetzung mit der gezeigten Thematik und kein mitleidiges Bestaunen.

Theater mit Berbern hat mit der Realität zu tun, man kann ihr auch während der Beschäftigung mit literarischen Texten nicht entfliehen. Dieses Theater ist schon aus diesem Aspekt heraus realistisch und authentisch. Die Berber bringen sich, in einem größeren Ausmaß als andere Amateure, selbst auf die Bühne. Auch wenn aus dramaturgischen und theaterpädagogischen Gründen oft versucht wurde, den Berbern zu verdeutlichen, daß die Bühnenrolle nicht sie selbst darstellt, so betonten sie in geführten Interviews doch häufig, daß sie sich selbst spielten. Mit Sicherheit hat diese Aussage auch mit dem Stolz auf ihren Erfolg zu tun, aber ihre Erfahrung und Lebenswelt sind die Aspekte, aus denen sie ihre Kreativität schöpfen, eine Tatsache die akzeptiert werden sollte. Ergänzend sei noch erwähnt, daß eine Etikettierung der spielenden Personen sich nicht nur auf die Zuschauer beschränkte; die Berber selbst waren mit dem Untertitel „Obdachlose spielen Theater“ auf die Bühne gegangen. Das heißt, sie haben ihre Identität als die einer Randgruppe angenommen. Allerdings verstehen sie sich als eine Gruppe, die durchaus etwas zu zeigen und zu sagen hat.

Inge Münzner und Christine Karge arbeiten auch weiterhin mit den Berbern zusammen. Aufgrund des großen Erfolges gab es viele Angebote, das Stück auch an anderen Spielorten zu zeigen. Die

„Ich dachte, ich kann nicht mehr rot werden...“

nächsten Aufführungen und ein Maskenprojekt sind im Sommer 1998 geplant.

1 Die Kölner Berber Bühne ist ein Projekt des Theaterpädagogischen Zentrums Köln (TPZ), das durch die Regisseurin Inge Münzner und die Theaterpädagogin Christine Karge ins Leben gerufen wurde.

2 Kölner Stadtanzeiger, 22.07.1997

3 Die Spielerin hatte seit Jahren kein Kleid mehr getragen, da dies auf der Straße zu gefährlich ist.

4 Tabori, Georg: Betrachtungen über das Feigenblatt, Frankfurt/Main, 1993

5 Dauer der Probezeit: März 1997 - Dezember 1997, drei Stunden in der Woche, außer in den Ferienzeiten.

Anschrift der Verfasserin:

Turiner Str. 5
50668 Köln

Die „szenische Lesung“ als Theaterform

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Altern“

Edgar Wilhelm

Was ist eine „szenische Lesung“?

Die szenische Lesung ist eine öffentliche Veranstaltungsform, die sich die Gestaltung von Texten oder eines Themas zum Ziel gesetzt hat. Die Texte müssen von den Darstellern nicht auswendig gelernt werden. Im Unterschied zur „klassischen Lesung“ stehen allerdings Gestaltungsfragen weit mehr im Vordergrund, wodurch eine Präsentation wesentlich abwechslungsreicher wird. Die Vorbereitung einer abendfüllenden szenischen Lesung erfordert erheblich weniger Zeitaufwand als eine Theatervorstellung; dennoch kann sie für das Publikum ebenso fesselnd und unterhaltsam sein.

Reizvoll ist insbesondere die Gestaltung eines Themas. Die hier dargestellten Erfahrungen stammen aus einem einwöchigen Blockseminar, das ich den Studierenden der FH Münster angeboten habe. Es stand von vorn herein unter dem thematischen Schwerpunkt: „Erarbeitung einer szenischen Lesung zum Thema Gesichter und Gesichtspunkte des Alterns.“

Bei den ersten Gesprächen, weshalb sich die Studierenden für die Teilnahme an diesem Blockseminar entschieden hätten, wurde deutlich, daß alle einen starken inhaltlichen Bezug hatten und dabei hofften, ihr Interesse in einer szenischen Lesung artikulieren zu können. Genau dies ist für mich die Voraussetzung für eine erfahrungsbezogene Erarbeitung und für eine entsprechend wir-

kungsvolle Präsentation. Die intellektuelle Beschäftigung mit gerontologischen Fragen kann nicht die Aufgabe einer szenischen Lesung sein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln nur dann einen energetischen Zugang zum Thema, der die Zuschauer erfasst, wenn sie eigene Gefühle, Emotionen, Stimmungen im Zusammenhang mit dem Thema artikulieren und ausdrücken können. Alle Kopfgeburten, die keine körperliche Resonanz in der geschilderten Weise haben, bleiben für ein interessiertes Publikum unbelebt, uninteressant, unattraktiv. Am Anfang ist deshalb unwesentlich, wenn die Teilnehmer auf „interessante Bücher“ verweisen. Für die Gruppe entsteht eine integrierendere Wirkung, sobald jemand eigene Erlebnisse vorträgt, wann er z.B. mit dem Thema „Altern“ bewußt in Kontakt gekommen ist.

Der Persönliche Zugang zum Thema „Altern“

Zu Beginn des Blockseminars waren zwei Erfahrungen wichtig:

Jeder Teilnehmer sollte sich selbst darüber klar werden, und den anderen mitteilen, warum er dieses Seminar besucht und welchen Bezug er zum Altern habe. Dabei ergab sich für den einzelnen Teilnehmer über ihren eigenen Bezug zum Seminarthema auch die wichtige Perspektive, daß andere einen ganz anderen Zugang zum Thema haben. Aber schon die ehrliche Schilderung und

Die "szenische Lesung" als Theaterform

Darstellung der einzelnen Anliegen bot ein so buntes Spektrum, das in dieser Unterschiedlichkeit bereits dramatische Aspekte enthalten waren, die für die spätere Lesung einen wichtigen Zugang eröffneten. Was wurde von den Teilnehmern über ihre Motivation an dem Seminar geäußert? Dazu zwei Beispiele:

1. "Ich arbeite seit mehreren Jahren mit alten Menschen. Ich mache dabei zunehmend die Erfahrung, daß mich alte Menschen enttäuschen. Ich finde, daß sie zu viel klagen und zu wenig eigeninitiativ werden. Ich möchte mich in diesem Seminar darüber auseinandersetzen und hoffe, daß sich bei mir dadurch einiges verändert."
2. "Mein Opi ist 75 Jahre und hat sich zwei Monate nach dem Tode meiner Omi in eine neue Frau verliebt. Fast alle in der Familie finden sein Verhalten unmöglich, machen ihm Vorwürfe und machen ihm das Leben schwer. Ich kann meinen Opi gut verstehen und habe in dieser Situation große Schwierigkeiten mit dem Rest meiner Familie. Ich wünsche mir, daß ich in dem Seminar Anregungen bekomme, wie ich mit dieser Situation umgehen soll."

Im anschließenden Gespräch tauschten wir Erfahrungen aus, die wir im Umgang mit alten Menschen gemacht haben und artikulierten auch Vermutungen, wie wir unser eigenes Älterwerden nach Möglichkeit organisieren und erleben möchten. Nach kurzer Zeit war für die einzelnen Teilnehmer klar, daß ihr gemeinsames Anliegen gerade auch in seinen offen geäußerten unterschiedlichen Facetten unser gegenseitiges Vertrauen deutlich gestärkt hat.

Einige Teilnehmer hatten von zu Hause Texte mitgebracht, die sich mit dem Thema Altern beschäftigten. Eine Teilnehmerin las zum Beispiel kluge Aphorismen von Lichtenberg vor. Ohne Frage hatten sie etwas mit unserem Thema zu tun. Aber dann passierte etwas Eindrucksvolles. Eine andere Teilnehmerin erzählte ihre sinnlichen Erfahrungen, die sie gemacht hatte, als sie alte Menschen wusch. Ich ermunterte sie, diese Erfahrungen in einen kurzen Text zu bringen, und als sie den kurze Zeit später vorlas, stand plötzlich die Energie einer Erfahrung im-Raum, die spürbar werden ließ, welche starken Emotionen von der Vortragenden ausging.

So lautete der Text, den Birgit in der Lesung vortrug:

Haut, glatte Haut

Haut, Fältchen

Haut, Hautfalten, Furchen - Furcht?

Körperspuren, mit dem Finger nachgezeichnet, erzählen Geschichten.

Muß sie waschen, waschen, sie soll sauber sein, sauber sein, der Geruch des Alterns. Frische soll rein, Frische.

Eine alte Frau, Faltenringe um die Augen geworfen starren mich an, starren, stülpen sich über meinen Mund ihre Wangen schaukeln, schaukelten im Wind, wenn er nur wehen würde,

das Bad ohne Fenster, Feuchtigkeit klebt schon an mir, wenn ich die

Wohnung betrete.

Zeitnot.

Leise schabt und schabt das schlaffe Hängen - Hintern, denke ich, seh sie vorm Spiegel und mich sie waschen, Frottee reibt ihre Haut möglichst naß, naß, möglichst trocken, ich höre ihr leises seufzen hinter dem Schaben der Haut, Frottee streicht eine sichere Fläche, die Haut immer zum Herzen, höre ihr leises Seufzen, ach.

Zeit täte gut.

Hätte ich mehr Zeit, so würde ich Linien mit dem Finger ziehen ihren Spuren nach und kleine Wege auf ihre Haut lächelte

manchmal weinte ihr Haar sich hinab auf ihre Brüste und ihre Pobacken schaukelten leise

Maikäfer flieg...

Und ich geb mir die Zeit

von Haut zu Haut Geschichten zu fühlen,

ich höre sie knistern mein Ohr nah an Deinem Mund, Frau.

Und ich tausche das Waschen am Fluß gegen das Baden in einer Quelle.

Ich kam in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung zwischen einem sinnlichen Zugang und einem intellektuellen Zugang in Bezug auf unsere eigenen Entwicklungsmöglichkeiten zurück. Kopfgeburten überlagern den persönlichen Zugang zu den Auseinandersetzungen, die für uns persönlich von Bedeutung sind, die nach Klärung suchen und nicht mit den Erkenntnissen anderer gelöst werden können. Persönliche Erfahrungen sind energetischer als unerlebte kluge Sätze. Für Theater ist das elementar.

Die "szenische Lesung" als Theaterform

Formale Aspekte bei der Gestaltung

Der persönliche Zugang legt die Grundhaltung fest, mit der wir das Thema bearbeiten und mit der wir dem Publikum gegenüber treten. Eine szenische Lesung wäre von ihrer Dramaturgie jedoch zu einseitig, wenn wir das Publikum nur mit unserer Grundbefindlichkeit konfrontieren würden. Eine szenische Lesung hat mit Theater immerhin soviel gemeinsam, das wir unser Publikum durch unterschiedliche Gefühlslagen führen und daß wir Abwechslung durch inhaltliche und formale Kontraste schaffen. Gerade wenn ich mich einem ernsten Thema widmen möchte, so ist es wichtig, Punkte zu finden, über die ich auch lachen kann, über die ich mich lustig machen kann, von denen ich mich distanzieren; es ist also wichtig, dieses Thema aus unterschiedlichen Perspektiven vorzubereiten. Alleine die Überlegung einiger formaler Aspekte bringt mich zu Variationen über das Thema, die dem Zuschauer Anregungen von unterschiedlicher Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Stimmungen präsentieren. Zehn Aspekte sollen diese Vielfalt verdeutlichen.

Was steht mir neben eigenen Texten in einer szenischen Lesung zur Verfügung?

1. Literarische Prosatexte
2. Sachtexte von Experten, Parteien, Randgruppen usw.
3. Dialogische Texte
4. Lyrische Texte
5. Lieder
6. Werbetexte
7. Witze, Anekdoten usw.
8. Interviews und Originaltexte von alten Menschen
9. Filmausschnitte
10. Dias, Karikaturen und weiteres Bildmaterial, und anderes mehr

Alle diese Texte oder Bilder können entweder aus fremden Quellen stammen oder auch von uns selbst entwickelt worden sein. Wichtig ist bei der Auswahl dieser unterschiedlichen Möglichkeiten eine Dramaturgie zu entwickeln, die meiner Intention entspricht. Und bei allen Überlegungen der formalen Gestaltung steht natürlich meine persönliche Haltung zum Thema als Maßstab immer im Hintergrund.

Die Raumgestaltung

Eine besondere Aufmerksamkeit kommt wie immer im Bereich des Theaters der Raumgestaltung zu. Es geht dabei um die Anordnung zwischen Auftrittsorten und Publikumsplätzen sowie um die Art und Häufigkeit der Auftritte und Abgänge. Verbunden mit dieser Raumgestaltung ist eine Lichtkonzeption und die Entscheidung über fremde Tonträger. Nachfolgend soll kurz die Raumkonzeption für die szenische Lesung erläutert werden. Sie ist im Gespräch mit den Studierenden gemeinsam entstanden.

Unser Veranstaltungsraum bietet die Möglichkeit, keine Guckkastenbühne für die Veranstaltung zu wählen. Diese Bühnenform bietet zu viele Einschränkungen sowohl für die Spieler als auch für die Zuschauer. Ab der fünften Reihe bestehen schlechte Sichtverhältnisse, und für ältere Menschen ist teilweise auch die Akustik in den hinteren Reihen ungünstig. Für abwechslungsreiche Auftritte und Abgänge ist die Guckkastenbühne ebenfalls wenig geeignet. So ist nach den ausführlichen Besprechungen eine Kreuzform entstanden, die vier Zuschauerblöcke ermöglicht, in denen

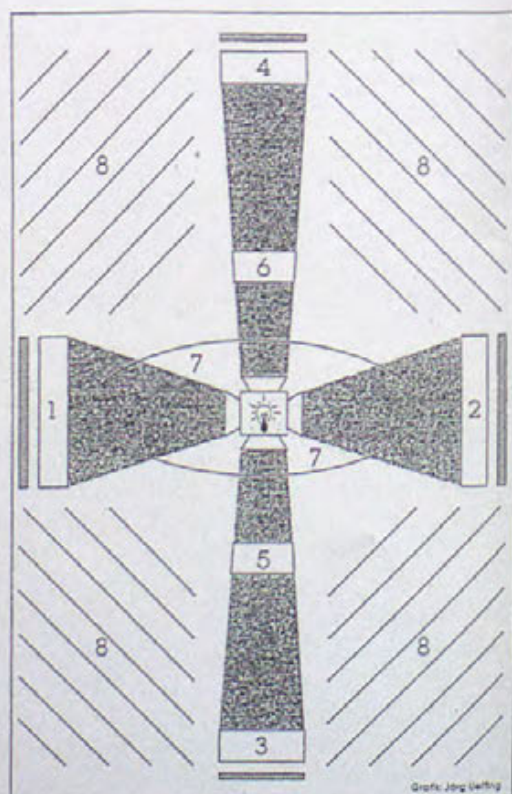


Abb. 1: Raumkonzeption für die szenische Lesung
 1-4: Auftritte für die Spieler; 5: Publikumsplätze; 6: Sicht für vier Zuschauer
 7: Schraffierte Bereiche als Hintergrund

Die "szenische Lesung" als Theaterform

die Plätze so angeordnet sind, daß die Zuschauer sich teilweise in den jeweils gegenüberliegenden Blöcken gut sehen können. Dies fördert im Unterschied zum Zuschauerblock bei der Guckkastenbühne einen besseren Sichtkontakt, der wiederum eine vertrautere Atmosphäre gewährleistet. Für die Auftritte gibt es an den vier Seiten vier Auftrittsorte, die durch das zentrale Scheinwerferstativ mit vier Scheinwerfern jeweils einzeln oder auch zusammen beleuchtet werden können. Dadurch braucht kein Schauspieler den Bühnenort zu verlassen; der jeweils aktuelle Auftritt wird lediglich durch den Scheinwerfer akzentuiert.

Wichtig für eine szenische Lesung scheint mir nicht allein die Empfehlung unserer speziellen Bühnenform zu sein, sondern der Hinweis, daß im Hinblick auf die Raumgestaltung konzeptionelle Überlegungen bewußt angestellt werden sollten. Durch die veränderte Raumaufteilung kann eine Veranstaltung bereits auf seinen besonderen Charakter aufmerksam machen. Aber auch diejenigen Zuschauer, die den Raum zum ersten Mal betreten, spüren den bewußten Gestaltungswillen einer Gruppe, der oft eine positive Einstimmung auf die Veranstaltung bewirkt. Nachlässigkeiten oder Nichtbeachtung dieser Raumgestaltungsfragen signalisieren andererseits auch Nachlässigkeiten in der inhaltlichen Vorbereitung der Veranstaltung.

Das Programm unserer szenischen Lesung „Nehm‘Se ‘n Alten“

Unser vorbereitetes Programm enthielt vier Teile.

1. Die persönliche Vorstellung der Darstellerinnen und Darsteller, in der sie (wie am Anfang beschrieben) ihren Zugang zum Thema Altern erläutern.
2. Unterschiedliche persönliche Zugänge zum Thema Altern
3. Kurzweilige, freche und profane Perspektiven zum Thema Alter
4. Beiträge zu ernsthaftem Nachdenken über das Thema Altern

Im folgenden einige Beispiele aus dem Programmpunkt „Persönliche Vorstellungen“

Mein Name ist Kristin. Ich studiere im fünften Fachsemester Sozialpädagogik an der Fachhochschule Münster. In der Auseinandersetzung mit meiner eigenen Familienbiografie, über die ich nach dem Tod meiner Großmutter verstärkt nachdachte, erlebte und erlebe ich, wie sich die Rollen in der Familie umorientieren müssen, insbesondere die Rolle meines Großvaters. Durch ihn bekam ich einen neuen positiven Bezug zum Altern und vollzog Erfahrungen, die ich hier an dieser Stelle nun mitteilen möchte.

Mein Name ist Monika.

Nachdem nun meine drei Kinder, sie sind jetzt 17,14 und 10 Jahre alt, wie man so schön sagt: "Aus dem größten raus sind" stand ich vor der Frage, wie ich meine zweite Lebenshälfte jetzt gestalte.

Ich habe mich für ein Studium hier am Fachbereich entschieden, mit der Zielvorstellung nach erfolgreichem Abschluß eine neue sinnvolle Tätigkeit in der Arbeit mit alten Menschen zu finden.

Die Auseinandersetzung mit den Problemen des Älterwerdens ist für mich eine persönliche Herausforderung.

Mein Wunsch ist es, durch einführendes Verstehen Menschen in ihrem letzten Lebensabschnitt hilfreich begleiten zu können.

Ich möchte meine Vorstellung mit einem Zitat abschließen:

Die Bedeutung einer Kulturnation mißt sich weder an der Zahl ihrer toten Komponisten noch an der ihrer Kraftfahrzeugproduktion, sondern an der Art und Weise, wie ihre Alten wohnen und wie die Jüngeren mit ihnen verkehren.

Ich bin Ralf-Michael. Denke ich über alte Menschen oder das Altern nach, fällt mir spontan meine Großmutter ein, mit der ich acht Jahre gemeinsam in einem Haus wohnte.

Nach heutigen Maßstäben würde sie vermutlich zu den sogenannten "jungen Alten" gehören, denn sie ging bis kurz vor ihrem Tod 1985 ihren Interessen nach. Nicht nur die regelmäßigen Kontakte zur Familie, Freunden oder ihrem Seniorenkreis nahm sie aktiv wahr, sondern auch neuen Dingen wie Urlaubsreisen mit einem befreundeten Ehepaar stand sie aufgeschlossen gegenüber.

In Begegnungen mit anderen Menschen, gleichgültig ob jung oder alt, war ihr der Austausch von Meinungen und Ansichten wichtig.

Sie wollte lernen und konnte uns Enkelkindern mit ihren Erzählungen und Geschichten sogar noch etwas lehren. Einer ihrer Sätze in diesem Zusammenhang lautete: "Alt wie eine Kuh, man lernt immer noch dazu."

Annette ist ausgebildete Krankenschwester, studiert Sozialpädagogik und arbeitet nebenher noch in einer Pflegeabteilung. Grundsätzlich macht sie das gerne. Ihr Kontakt entsteht nicht automatisch, nur weil sie einen alten Menschen vor sich hat. Sie läßt sich auf diese Menschen ein, wie auf andere mit Wünschen, Anforderungen, Vorstellungen. Sie gibt keinen "Alten-Bonus". Da wir im Alltag ja auch nicht ständig Menschen treffen, mit denen wir ohne weiteres klar kommen, ist es also nicht verwunderlich, wenn Annette vielen Alten begeg-

net, die sie aus unterschiedlichen Gründen unaus-
stehlich findet. Ihr Gedicht "Lust am Leben" ver-
mittelt diese ungeschminkte ehrliche Haltung.
Klar, daß sie sich noch mehr vermittelt, wenn
Annette ihre Zeilen, ihre in knappe Worte geklei-
dete Erfahrungen selbst vorträgt.

Lust am Leben

*Alte Körper,
Falten,
welke Haut.*

*Wo ist der Mut geblieben,
ins Leben zu springen;
die Energie
den neuen Tag zu beleben?*

*Geh hinaus,
ich warte auf dich.
Möcht von dir hören,
wie es war
damals
als deine Haut straff,
dein Wille ungebrochen war.*

*Erzähle mir,
wie es ist
alt zu sein
und ich erzähle dir,
wie es ist
jung zu sein.
Und wir werden Gemeinsames finden
Die Lust am Leben*

oder

*wir werden nichts Gemeinsames finden,
und unsere Wege werden sich trennen.*

Geh hinaus.

*Die ungekürzte Fassung dieses Beitrags erschien zu-
erst in: Gesichter und Gesichtspunkte des Alterns.
Ringveranstaltung der Fachbereiche Sozialwesen und
Pflege der Fachhochschule Münster. Hrsg. von der
Fachhochschule Münster. Fachbereich Sozialwesen.
Münster 1998.*

Anschrift des Verfassers:

FHS Münster, Fachbereich Sozialwesen
Hüfferstraße 27, 48149 Münster

Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit

Zehn Thesen, acht Fälle und ein utopisches Nachspiel

Bernd Ruping

Etwas geht vor, fällt auf. Ich nehme es wahr, be-
ginne zu deuten, schon wird es bedeutsam: ein
Vorfall, ein Ereignis, ein Tatbestand. Oder die
Vorstellung davon. Ich möchte mich mitteilen
und suche nach Worten. Ich erfinde, in Laune,
eine Geschichte dazu oder ziehe, im Ernst, Thesen
davon ab. Zwei Möglichkeiten. Beide spielen mit
Erfahrung, der eigenen und der anderen, oder
geben nichts her. Denn beide zielen auf das eine:
zu klären, was *wirklich* der Fall ist.

Vorspiel

(Utopie [gr.], die; -, -n: von *ou topos*, kein
Ort, nirgendwo)

*Ein beliebiger Raum, möglichst leer, möglichst mehr
als dreißig Meter im Quadrat.
In der linken hinteren Ecke steckt auf einem Stativ
ein Scheinwerfer, der keine Wirkung hat. Daran*

*anschließend, auf und unter einer Stuhldreihe, die bis
über die rechte Raumecke reicht, stehen ungeordnet
Taschen, ein, zwei Rucksäcke, Kleider, Schube, hin
und wieder eine Wasserflasche oder Thermoskanne.
Die Wandtafel zeigt eine Strichzeichnung von
Pamela Anderson. Auf dem letzten Stuhl steht ein
Kassettenrekorder, darauf liegen ungeordnet mehrere
Kassetten ohne Hülle und eine Chinakladde, davor
ein Stoffrier und ein bunter Plastikball.
Durch die Fenster, deren Vorhänge sich in der Raum-
ecke stauchen, fällt Tageslicht. Sie stehen auf Kipp,
bis auf das vorletzte hinten, das ganz geöffnet ist und
eine Gefahrenquelle bildet. Die Temperatur ist kalt.
Entsprechend die Haltung der zwölf bis sechzehn
Personen, von denen weit mehr als die Hälfte weib-
lich sind. Eine macht Dehnübungen, dreht plötzlich
zur Raummitte und klatscht in die Hände.*

A „Wir laufen locker durch den Raum.“

B „Und wohin?“

A „Nirgendwohin.“

Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit

Die Thesen

(These [gr.-lat.-fr.] die; -, -n: aufgestellter [Lehr-, Leit]satz, zu beweisende Behauptung)

1 „Umwege erhöhen die Ortskenntnis.“ (Vietnamesisches Sprichwort)

2 Theaterpädagogik führt die Schrittfolgen und Zielbestimmungen bildender Prozesse in die Krise der vagabundierenden Arbeitsweise der Kunst. Die Darstellende Kunst bindet sich dabei ganz an die beteiligten Menschen, die den ästhetischen Prozeß durch ihre Handlungen und Haltungen, durch ihren Eigensinn, ihre Widerstände und Neigungen in Form bringen.

3 Dieser Vorgang verpflichtet seine Protagonisten auf einen besonderen sozialen Gestus. Er ist geprägt von Neugier, Experimentierfreude und der Lust, die anderen und das andere zu beobachten und sich einzuverleiben. Er setzt Wachheit für das Nicht-Planbare voraus, den Mut, ungewöhnliche Rahmen zu erproben, vom Eigenen zu lassen und sich selbst aufs Spiel zu setzen.

4 Die pädagogische Verpflichtung bindet jeden Kunstanspruch an Prozesse der (Selbst-)Bildung der Mitspielenden, die mit sich und an sich, handelnd und betrachtend, in geselliger Verständigung und spielerischen Vergegenständlichungen, zu der ihnen eigenen Gestaltungsfähigkeit fortschreiten.

5 Wo individuelles Ausdrucksvermögen zu kollektiver Form findet und sich darin gleichsam vergesellschaftet, sind die Maxime und Modelle von Bildung, Ästhetik und Soziologie verwandelt - für diesen glücklichen Augenblick gestalteter Gegenwart, der ein Publikum verdient und benötigt.

6 So zielt Theaterpädagogik auf den sozialen Prozeß als einen ästhetischen und auf den ästhetischen Prozeß als einen sozialen. Wirksam wird das je andere als Triebfeder und Korrektiv des Bildungsvorgangs (bis hin zum Applaus, bis hin zum Türenschielen).

7 Produziert werden sowohl gestaltete Bilder und Szenen nach Maßgabe der gefundenen ästhetischen Form als auch gestaltete, im ästhetischen wie pädagogischen Sinne: gebildete Subjekte, die den Bildern und Szenen standhalten, die ihnen spielend Präsenz und Lebendigkeit geben.

8

Spielend bedeutet hier: im Widerspiel zu den Regeln und Ritualen des Alltags, als Selbst *und* als Rolle gut aufgehoben sein. Das setzt die Akzeptanz der Spielregeln ebenso voraus wie die Bereitschaft, dem sich erschließenden Formgesetz zu folgen. Liefern die Spielregeln die Grundlagen des Miteinanders, so das Formgesetz den Rhythmus des Besonderen, das auf dem Spiel steht.

9

Gelingendes Spiel, als Motor und Mentor der Formgebung, ist ein wesentlicher Maßstab für die Qualität theaterpädagogischer Bildungsarbeit. „Hier geht Spontaneität mit angeeignetem Denken in Strukturen ein Bündnis ein“ (Christel Hoffmann). Dabei ist unerheblich, ob es für psycho-soziale oder ästhetische Zwecke gebraucht wird.

10

Theaterpädagoge und Theaterpädagogin sind weniger als Spiel-Leiter denn als Spiel-Möglichmacher (engl. *facilitator*) gefordert. Ihre Kunst ist weniger die des Dirigenten und (Be-)Lehrers als die der Hebammen (gr. *māeutik*). Munterer Eklektizismus führt darin weiter als getreue Jüngerschaft. Er setzt die möglichst umfassende und möglichst praktische Kenntnis der „Lehren der Klassiker“ voraus.



Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit

Die Fälle

(Vorfälle, Unfälle, Zufälle - alle wahr, bis auf die Namen)

Am Arbeitsplatz sind „Fälle“ Resultate von Kollisionen, die die Fassade der Stabilität und Sicherheit zerreißen und die zugrundeliegenden Widersprüche sichtbar machen. So kann ein Unfall zur Überprüfung der gesamten Sicherheitsvorkehrungen, ein Rechtsfall zu Überlegungen über das gesamte Rechtssystem führen. (Oskar Negt in: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M./Köln 1971)

1

Typisch männlich

Klaus Berger, 26, arbeitsloser Sozialpädagoge, hat sich gut vorbereitet.

Zweidrittel der Vollzeitfortbildung liegen hinter ihm.

Er weiß von der Dramaturgie einer theaterpädagogischen Übungseinheit.

Er weiß: er hat wenig Zeit.

Und: er wird beobachtet.

Er teilt die Klasse: Mädchen nach rechts, Jungen nach links, in zwei Reihen gegenüber. „Bildet eine Gasse“, sagt er, „Po zur Mitte. Wenn ich klatsche, dreht ihr euch gleichzeitig um, und die Mädchen machen den Jungen *typisch männlich* vor und die Mädchen den Jungen *typisch weiblich*. Fertig? - Los!“

Ein Junge bleibt ruhig und hält sich zurück. Er dreht sich nur um, die rechte Hand greift den Ellenbogen des linken Armes, so steht er da, etwas im Hintergrund.

„Das“, sagt sogleich ein Mädchen, „das ist *typisch weiblich*. Echt.“

Der Junge, er heißt Robert, wird rot, und die anderen rufen: „Stimmt!“

Sein Spiel ist aus, bevor es begonnen hat.

Klaus Berger sagt: „Halt! Ich habe einen Fehler gemacht. Wir fangen anders an.“

So bestand er die Prüfung.

2

Man muß sich gut aufwärmen!

Grete Westkamp, 21, Erzieherin, läuft durch den Raum. Sie läßt die Schultern fallen, kontrolliert ihren Atem, hechelt auf Zuruf, wobei kurz das Bild ihres Mannes auftaucht und ihre Konzentration stört. Jetzt sammelt sie Blicke und begrüßt die anderen mit einem Körperteil. Sie wählt den rechten Ellenbogen, sicherheitshalber. Am Ende geht sie auch über die Innen- und Außenseiten der Füße, auf Hacke und Spitze und, so gut es eben geht: „zu neuen, unbekanntem Ufern.“

Als sie mit geschlossenen Augen jemand anderes finden und ertasten soll, überfällt sie Panik.

„Ich spürte die Wände, vor die ich knallen würde.“

3

Sich vorstellen

Nacheinander im lockeren Lauf einen Halbkreis durchmessen, an Wand und Stuhlreihe vorbei und zurück, um dann in einen sicheren Stand vor die Gruppe zu springen. Dort Atem holen und sagen: „Ich heiße Christa Peschke.“

Frau Peschke, 48, ist Hausfrau und Mutter. Sie will nach zweiundzwanzig Jahren wieder zurück in ihren Beruf als Lehrerin an der Grundschule. Bevor sie losläuft, nimmt sie noch schnell einen Schluck aus der Thermoskanne. So schafft sie leicht den Halbkreis und auch von der Stuhlreihe zurück bis vor die Gruppe. Beim Sprung in den sicheren Stand aber knickt sie links weg und reißt sich die Bänder in Fußgelenk und Knie.

„Unterwegs war ich mir immer unsicherer: Wie meinen Namen sagen?“

Ein andermal kam Norbert Schäfer, 32, Sportlehrer an Berufsschulen, nicht so weit.

Er vergaß um die Zentrifugalkraft und rannte vor die Wand.

Zwischenspiel

Partnerarbeit. Nach 15 Minuten spielen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Szenen paarweise vor. Die anderen haben Beobachtungsaufträge. Eine fällt aus der Rolle.

A „Scheiße! Ich fühle mich so... - beobachtet.“

B „Stimmt!“

A „Aber das bringt mich raus. Mir wird heiß, und ich muß lachen.“

B „Spiel damit!“

4

Deja vú

Heinrich Heckler, 62, Rentner und begeisterter Laienspieler, sucht, wie alle anderen, Bilder im Raum. Er verweilt kurz am offenen Fenster, ihm ist nicht kalt. Weil draußen nichts zu finden ist, verfolgt er die Maserung des Fensterrahmens, der immer noch in den Raum ragt. Er findet ein Astloch und schaut hindurch:

Ein Mann auf einer Lichtung in einer Tannenschonung, ein Männlein eher, dürr und etwas verloren. Der Alte beginnt zu summen: „Ein Männlein steht im Walde, ganz still und stumm.“ Dabei winkelt er das linke Bein etwas an und versucht, auf einem Bein vorwärts zu kommen: „Sag, wer mag das Männlein sein, das da steht im Wald allein.“ Als ihn das Licht des Scheinwerfers erfaßt,

Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit

irgendwo in der Mitte des Raumes, stolpert er, schreit „Deckung“ und fällt der Länge nach hin. „Ich war's nicht, Herr Lehrer“, flüstert die Frau, die schon seit einiger Zeit vor der Wandtafel steht, und duckt sich, ganz jung jetzt und verletzlich, in die Ecke.

Es ist ruhig im Raum, keine Bewegung. Nur die beiden. Vorsichtig hebt der Alte den Kopf zum Mädchen hin und beginnt leise zu summen. Dabei rappelt er sich hoch, steht schließlich wieder auf einem Bein, hüpfte vorwärts. Das Mädchen stößt sich von der Ecke ab und ruft: „Komm, spiel mit mir!“

„Deckung“, schreit der Alte, und fällt, schwerer noch als beim ersten Mal.

„Ich war's nicht Herr Lehrer“, flüstert das Mädchen, und duckt sich in die Ecke.

Das trifft auch den Theaterpädagogen. Er hat die Anschlußübung vergessen und nimmt sich mit den anderen eine Auszeit. Zu viel steht im Raum: Etwas ging vor.

5

Undine geht, dramatisch

Ich habe einen Mann gekannt, der hieß Hans, und er war anders als alle anderen. Noch einen kannte ich, der war auch anders als alle anderen. Dann einen, der war ganz anders als alle anderen, und er hieß Hans, ich liebte ihn. In der Lichtung traf ich ihn, und wir gingen so fort, ohne Richtung ...

„Das ist mein Text, Satz für Satz“, sagt Irmi Hohmann, 26, Literaturstudentin, und mag von keinem lassen. „Ich liebe die Bachmann.“ In einer Collage von klassischen Liebesszenen geht das erst einmal. Nach Faust und Gretchen vielleicht. Oder nach Desdemona, wenn sie zur Nacht gebetet hat. Tagelang, und zehn stehen immerhin zur Verfügung, ist Irmi beschäftigt. Man sieht sie durch die Gärten gehen, den Text in der Hand, man hört sie in ihrem Zimmer reden, manchmal weint sie los, während der Gruppenarbeitsphase. „Es ist so viel darin.“ Aber sie will nichts abgeben. Stellt sich stur und wird knörig. Am Ende fehlt sie bei der Gruppenarbeit, das macht es für die andern leichter.

Sie haben Spaß.

Irmi lernt auswendig, spricht selbst beim Essen in Zitaten, meint es ernst: „Ich bin unter Wasser.“ Und: „Die nasse Grenze zwischen mir und mir.“ Man hält ihr einen Platz frei im Szenen-Ablauf, ziemlich am Ende. Bei der Hauptprobe springt sie in die Stelle, schüttelt ihre langen Haare, greift hinein, hält sich daran fest. Sie sucht den Haltepunkt, kriegt kein Wort raus, findet sich nicht wieder. Die Collage kippt. Irmi will gehen.

Der Theaterpädagoge sagt: „Wenn du gehst, fehlt was. Gib uns einen Satz! Achte auf den Rhythmus, und bring's auf den Punkt.“

Irmi bleibt. Bei der Generalprobe schaut sie zu, konzentriert und von außen. Als ihr Stichwort kommt, sagt sie zu den Männern: „Stellt mich vorsichtig auf die Bühne, bitte.“

Bei der Premiere steht sie, so aufgestellt, über eine Minute. Dann bewegt sie sich, ordnet ihr Haar vorm Publikum. Keine vierte Wand mehr.

Dann sagt sie ihren Satz.

Ich habe mich erkundigt: Den Satz hat bis heute keiner vergessen. Nur Irmi war sich nicht mehr ganz sicher. Für sie ist das alles lange her, und es könnte schließlich auch jeder anderer Satz gewesen sein, oder? „Woran ich mich aber genau erinnere: Hans saß im Publikum!“

Irmi hat Spaß.

Undine ging.

6

Fünf Mann Menschen, vorletzte Szene

„Schuldig“ steht im Text, fünfmal, und das bedeutet: einmal auch für ihn. Sein Kopf fällt vornüber und knickt ab, so wie bei den anderen vor ihm, im eingespielten Takt:

Ab und aus.

„Nicht schuldig“, befindet Claus Wehlage, 38, Stadtjugendpfleger, nach der Premiere.

Noch mit der Rose in der Hand, die er von einem Zuschauer erhalten hat, schreibt er seiner Frau, daß er nicht zu ihr zurückkommen wird.

Nachdem er mit seiner Tochter Sabine telefoniert hat, feiert er, die Rose in der Hand, bis in den Morgen.

7

Das Zehn-Meter-Brett

Tommi Wendelmann, neun, soll mit Ferien(s)paß fünf Tage lang Theaterspielen. „Ich springe vom Zehn-Meter-Brett“, sagt Tommi zur Begrüßung. Als Kapar Hauser soll er aber aus einer Kiste klettern, neugierig sein, alles berühren, schmecken, begreifen wollen.

„Ich springe vom Zehn-Meter-Brett“, sagt Tommi. Die anderen Kinder spielen den Kaspar. Der ist gerade in ein Kaufhaus geraten und wird vom Verkäufer gepackt, weil er schmutzig ist, alles anfaßt und in den Käse gebissen hat. Was tut er? „Er hat Angst“, sagt ein Mädchen. „Ich habe keine Angst“, sagt Tommi.

„Dann zeig uns, wie Angst geht. Das kennst du doch!“

Tommi kannte es. Der Verkäufer packt ihn, Tommi, nein: Kaspar reißt sich los und stürzt von der Bühne, packt sich ein Stofftier, das vor den

Soziale und ästhetische Prozesse theaterpädagogischer Bildungsarbeit

Stühlen am Boden liegt, und versteckt sich, das Tier vor der Brust, hinterm Vorhang. Der bewegt sich, im Rhythmus seines Oberkörpers, hin und her.

„Wow“, sagt ein Junge. Sonst ist es ganz still im Übungsraum.

„Das war doch nichts“, sagt Tommi und setzt sich wieder zur Gruppe. „Das war Angst“, sagt ein Mädchen. Zum nächsten Mal bringen alle ihre Kuschtiere mit. Kaspar mal zwölf.

Die Stofftiere machen den Raum zum Kinderzimmer.

Aber wer spielt den Verkäufer? Und wo?

„In der Spielzeugabteilung!“ sagt Tommi.

Daß das Zehn-Meter-Brett für alle zu hoch war, spielt hier jedenfalls keine Rolle mehr.

Die Theaterpädagogen atmen durch.

8

As(s)oziale Rhythmen

Sabine Wehlage ist elf Jahre alt und freut sich mit den anderen Kindern der Theatergruppe auf Weihnachten. Zuhause ist alles anders geworden, es geht ihr eigentlich nicht besonders gut. In den Auslagen der Geschäfte aber glitzert und klingt es. „Ich möchte, daß wir was richtig Schönes spielen“, sagt Sabine. „Ja“, sagen die andern. Sie schmücken den Tisch auf der Bühne mit Mandel-Plätzchen, heißer Schokolade und Sahne: „Wir warten aufs Christkind“.

Reihum wird probiert, mit verschiedenen Familienangehörigen. Der Spielleiter gähnt, Sabine kratzt sich den Nagellack vom Mittelfinger. Als der kleine Bruder mit dem Finger in die Sahne fährt, sagt die Mama: „Laß das!“ und gibt ihm einen Klaps auf die Hand. „Aua.“ Beim nächsten Versuch ist es die Schwester, die die Sahne nascht, einmal sogar der Papa. Aber der Rhythmus bleibt, ja steigert sich:

„Laß das!“ - *Klatsch!* - „Aua!“

„Laß das!“ - *Klatsch!* - „Aua!“

„Laß das!“ - *Klatsch!* - „Aua!“

Alle sind wieder wach. Alle kennen den Takt, das Gefühl dafür. Und die Geschichten dazu.

Alle wollen das spielen, *nur* das am Ende. Noch und noch einmal.

Bis es stimmt. Bis die Schläge richtig sitzen.

Und Weihnachten?

„Ganz einfach!“ ruft Sabine. „Wir singen *O du fröhliche* dazu!“

Kein Weihnachtsfest ohne Kreuzigung.

Und ohne Passion kein Theater.

Das utopische Nachspiel

Im Verlauf der letzten Viertelstunde haben den Übungs-Raum betreten: die Ministerin für Kunst und Wissenschaft (M), der Präsident der Fachhochschule (P) mit zwei Professoren für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre (A&O) und der Leiter des Theaterpädagogischen Zentrums (T).

M: „Das sollten doch alle, die mit Menschen zu tun haben, lernen.“

A&O: „Bevor wir uns mit Ziergärten beschäftigen, lehren wir doch lieber die Grundlagen von Ackerbau und Viehzucht.“

T: „Und wo bleibt der Mensch?“

P (beschwichtigend): „Es gibt zur Zeit weder Kunst noch Pädagogik an unserer Fachhochschule...“

M (die den Plastikball entdeckt hat): „Achtung!“

P (mit Nachdruck): „... aber zusammen mit dem TPZ und Ihrem Ministerium...“

M: „Zack!“ (sie schießt den Ball zu A&O, die vergeblich versuchen, ihn zu stoppen.)

Die Kinder stürzen sich auf den Ball und treiben ihn mit der Ministerin durch den Raum. Der Theaterpädagoge seufzt und gibt sich eine zweite Auszeit. Der Präsident sagt: „Locker bleiben!“ und klopf ihm auf die Schulter. Der Leiter des Theaterpädagogischen Zentrums denkt: „Vorsicht ist die Mutter der Porzellankeise“ und schließt das offene Fenster.

In Wirklichkeit ...

hat die Fachhochschule Osnabrück an ihrem Standort Lingen zum Wintersemester 1998/99 den ersten Diplom-Studiengang Theaterpädagogik als viersemstrigen Zusatz-Studiengang eingerichtet.

Geplant ist, diesen Studiengang sowohl als Vollzeit-Studiengang als auch berufsbegleitend anzubieten.

Bewerbungen zum Wintersemester 1999/2000 an: Fachhochschule Osnabrück, Studierendensekretariat, Caprivistraße 1, Postfach 1940, 49009 Osnabrück.

Informationen: Pressestelle der Fachhochschule, Tel.: 0591/969-2065 (Frau Wittenbecher); Standort Lingen: Tel.: 0541/91268-11 (Frau Heidotting) oder -23 (Dr. Bernd Ruping).

Anschrift des Verfassers:

FHS Osnabrück, Standort Lingen (Ems)
Am Wall Süd 16, 49808 Lingen

Ästhetische und kulturelle Bildung - widerstreitende oder sich ergänzende Zielvorstellungen von Theaterpädagogik? Ein Dialog

Ulrike Hentschel, Gerd Koch

Stichwort: Ästhetische Bildung

Ulrike Hentschel

Ästhetische Bildung soll im folgenden verstanden werden als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst.

Daß dieser Vorgang in der theaterpädagogischen Arbeit notwendigerweise stattfindet und seine Thematisierung deshalb zu den Grundlagen der Theaterpädagogik gehören müsste, scheint selbstverständlich. In der Praxis der Legitimation theaterpädagogischer Arbeit geht es jedoch häufig nicht um ästhetischen Zielsetzungen. Theaterpädagogische Arbeit muß vielfach mit außer-ästhetischen Zielen gerechtfertigt werden (Gewaltprävention, Verkehrserziehung, Integration von ... u.ä.), um als „nützlich“ zu gelten und finanzielle Unterstützung zu erhalten. Dabei kommt es dann nicht so sehr auf die ästhetische Qualität einer Arbeit an, sondern darauf, wie gut sie das gesetzte Ziel erreicht, den geforderten Inhalt vermittelt. So verstanden ist Theaterspielen nur eine Methode unter anderen, die zur moralischen, politischen oder theoretischen Bildung beiträgt.

Mit dem Verständnis von *ästhetischer Bildung im engeren Sinne*, als Bildung im Medium der Kunst, soll gegenüber diesen vielfältigen Funktionalisierungen eine andere Akzentuierung vorgenommen werden. Der Akzent wird auf das *Wie* theaterpädagogischer Arbeit gelegt und nicht darauf, *was* sich mittels Theaterarbeit weitergeben läßt. Ästhetische Bildung vollzieht sich - als Selbstbildung - im theatral gestaltenden Prozess. Theater wird nicht als Medium instrumentalisiert, eine wie immer geartete Botschaft zu übermitteln, sondern es ist die Botschaft.

Gleichzeitig grenzt sich eine so verstandene ästhetische Bildung ab gegen ein weites - inflationäres - Verständnis dieses Begriffs als Bildung der Sinne, der Wahrnehmungsfähigkeit u.ä. Eine solche Ausweitung des Verständnisses von ästhetischer Bildung auf die alltägliche Sinnes- oder Sinnwahrnehmung ist zum einen von den Vertretern eines Unterrichtsfachs ‚Ästhetische Erziehung‘ seit dem Ende der sechziger Jahre angestrebt worden.

Die mit diesen Bemühungen verbundene Hoffnung auf eine politische, gesellschaftsverändernde Kraft ästhetischer Erziehung hat sich am Ende des 20. Jahrhunderts als vergeblich herausgestellt. Im Vergleich zu dem in den späten 60er und 70er Jahren vertretenen pädagogischen Optimismus läßt sich heute eine tiefe Skepsis gegenüber der Machbarkeit von Menschen und gesellschaftlichen Prozessen durch Erziehung konstatieren. Die Vorstellung mit einem geeigneten Werkzeug (Theater) und dem richtigen „know-how“ (Theaterpädagogik) sei die Reparatur des (individuellen oder gesellschaftlichen) Problems ein leichtes Spiel, gehört der Vergangenheit an und sollte aus dem Fundus der theaterpädagogischen Weisheiten entfernt werden.

Aber auch in der aktuellen Diskussion wird vielfach keine ausdrückliche Unterscheidung zwischen ästhetischer Bildung, verstanden als Bildung der Sinne, der einer Wahrnehmungs-, Geschmackserziehung, oder als wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst vorgenommen. Die postmoderne These von der Ästhetisierung der Wirklichkeit und der damit verbundenen „Konjunktur des Ästhetischen“ fordert ein allgemein wahrnehmungsfähiges Denken im Umgang mit dieser Wirklichkeit. Kunstpraxis und ein sensibler Umgang mit den Wahrnehmungen des Alltags werden dabei gleichermaßen als Beitrag zur kompetenten Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit gewertet. Zwar sind beide Praxen notwendig miteinander verknüpft, beim gegenwärtigen Stand der Diskussion scheint es jedoch sinnvoll, die Differenzen herauszustellen statt sie zu nivellieren und damit zu einer weiteren Inflation des Begriffs „ästhetische Bildung“ beizutragen. Versteht man demnach ästhetische Bildung *im engeren Sinne* als die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst, so folgt daraus für die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung des Theaterspielens für die ästhetische Bildung zweierlei:

1. eine Orientierung an den Besonderheiten der Kunstform Theater
2. die Untersuchung der spezifischen Erfahrungen, die theaterspielende Menschen im Umgang mit dieser Kunstform machen.

Ästhetische und kulturelle Bildung

Das heißt gleichzeitig, Ausgangspunkt ist *nicht* die spezielle Bedürfnislage einer Zielgruppe oder die besondere Nachfrage gesellschaftlicher Gruppen nach Problemlösungsstrategien.

Stichwort: Kulturelle Bildung

Gerd Koch

In der neueren wissenschaftlichen Diskussion hat der Kultur-Begriff Konjunktur: Manche wollen z. B. Literaturwissenschaft als typische, als spezielle Kulturwissenschaft verstehen - ausgehend von der Tatsache oder auch von der Theorie oder Idee, daß alles, was uns umgibt, Zeichen sind, zumindest Zeichenhaftigkeit besitzt, und somit als Text, als etwas, was man lesen kann, verstanden wird. Der Begriff der Literatur erweitert sich: nicht mehr nur das, was sich so nennt, was von Literaten (Dichtern, Schriftstellerinnen, Journalisten) produziert wird, soll Literatur sein. "Die Lesbarkeit der Welt" ist ein Slogan, der das hier Gemeinte prononziert benennt.

Oder wieder anders: Bildung wird gleich Kultur gesetzt; Bildungsprozesse werden als kulturelle Prozesse, als Kultivierung angesehen - dies im je subjektiven wie im kollektiven und anthropologischen bzw. Welt-Entwicklungsprozeß: Von der Barbarei zur Zivilisation oder Kultur (diese beiden zuletzt genannten Begriffe haben wiederum ihren eigenen Clinch!); von einem unfertigen Zustand zur Verbesserung soll der Weg gehen.

Auch diese Lesart ist geläufig: Durch Bildung zur Kultur - wobei der Weg wie das Ziel von Bildung als kulturbedeutsam angesehen werden.



Der Soziologe Max Weber, der sich um die Präzisierung sozial-historischer Phänomene verdient gemacht hat, der sog. Idealtypen entwickelte, die systematisch vieles in sich tragen, aber immer wieder neu entfaltet und angereichert werden müssen, hat in seinen "Gersammelten Aufsätzen zur Wirtschaftslehre" folgende Definition von Kultur versucht: "Der Begriff der Kultur ist ein *Wertbegriff*. Die empirische Wirklichkeit ist für uns 'Kultur', weil und insofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen, sie umfaßt diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch ihre Beziehung für uns bedeutsam werden, und *nur* diese." Das heißt zusätzlich zu dem eben schon Gesagten: Im Gegensatz zum Begriff von der Gesellschaft, im Gegensatz zum System-Begriff oder Struktur-Begriff von Gesellschaft haben wir durch die Verwendung des Begriffs Kultur in Bezug auf die Gesellschaft bzw. auf Erklärung von Gesellschaft immer die Werte-Frage mitzustellen *und* die subjekt-bedeutsame Seite von Gesellschaftlichkeit zu berücksichtigen. Kann man gesellschaftliche, soziologische Analysen zur Funktion eines Gemeinwesens strukturell, fast wertfrei, funktional und/oder quantitativ erfassen (Meinungsumfragen, Statistiken), so geht das nicht, wenn wir den Kultur-Begriff heranziehen. Wir müssen dann nämlich Werte-Diskurs, Qualitäten, persönliche/ subjektive Aufladungen gesellschaftlicher Phänomene ernstnehmen und in die Untersuchung und auch Darstellung einbeziehen.

Der Kultur-Begriff umgreift ein reicheres und disparateres Feld als der Gesellschaftsbegriff. Ich gebe zu: eine entfaltete Gesellschaftswissenschaft reduziert sich nicht auf ein Diagnostizieren von schlichten Funktionen, bei denen die Subjekte bloße Zählgrößen, statistische Daten usw. sind. Im Augenblick geht es mir darum, Begrifflichkeiten präziser zu fassen, um Differenz und Annäherung - später - wieder zu ermöglichen: doch nicht eine lexikalische Klärung allein wird hier angeschnitten, auch ein kultur- und gesellschaftspolitisches Moment scheint auf: Wir beobachten fast überall eine Dominanz von funktionalem, betriebswirtschaftlich-rationalem Denken: das zweckrational geführte Haus soll sogar für Politik, Kunst, Sozialwesen, Pädagogik als Modell dienen. Zweck-Mittel-Relationen, Effizienz-Denken stehen solcher Sozio-Technik nahe.

Sozio-kulturelles Denken, Erklären/Verstehen und Handeln sind dagegen kritisch eingestellt. Auch hier ist begriffliche Genauigkeit vonnöten: Nicht schlechthin das "Wirtschaftliche" ist das zu Kritisierende, wohl aber die Reduktion von

Ästhetische und kulturelle Bildung

Gesellschaftlichkeit auf *Betriebswirtschaft*; denn Volkswirtschaft/Nationalökonomie haben immer auch die Subjekte als politische *und* wirtschaftliche Bürger mitbedacht, und auch die Soziallehren und Wirtschaftüberlegungen der Kirchen haben das wirtschaftliche Denken ans Kulturelle herangeführt ...

Kulturelle Bildung - hier nun wird der Akzent auf Bildung gesetzt - ist sozialhistorisch verortet, läßt die Wertedimension nicht außer acht, nimmt Subjekte und ihre (auch Menschheits-)Geschichte ernst, respektiert das individuelle Gedächtnis wie das kollektive, das sich in Symbolisierungen manifestiert (z. B. in der Literatur als Kunst; auch mittels Theater als immer neue Wieder-Belebung ...). Kulturelle Bildung ist ein integratives Verfahren. Meines Erachtens macht die Erklärung, was Bildung im Italienischen heißt, diese Vielfalt recht schön deutlich: Bildungsprozesse umfassen demnach - auf Italienisch gesagte - "formazione", "cultura", "educazione" und "istruzione", das alles integriert, aber unterschiedlich in seinen Teilen gewichtet.

Stichwort: Ästhetik des Theaters

Ulrike Hentschel

Entscheidend für den hier zu diskutierenden Zusammenhang - für die o.g. Orientierung von ästhetischer Bildung an den Besonderheiten des Theaters - ist vor allem die Abgrenzung der Kunst des Theaters von alltäglichen Formen von Theatralität, wie sie gegenwärtig innerhalb einer sich als Kulturwissenschaft verstehenden Theaterwissenschaft diskutiert werden. Auch wenn die Untersuchung alltäglicher Formen von „Inszenierung“ und „Theater“ (Stichwort: Performanz) kulturwissenschaftlich aufschlußreich sind, für den kunstpädagogisch anwendungsbezogenen Diskurs hat sich eine solche Entgrenzung des Gegenstandsfeldes als kontraproduktiv erwiesen. Ich erinnere hier an den umfassenden anthropologischen Spielbegriff, der den reformpädagogischen Laienspiel der 20er und 50er Jahre zugrunde lag, oder an das Konzept der „Visuellen Kommunikation“ innerhalb der bildenden Kunst der 70er Jahre (vgl. dazu ausführlicher: U. Hentschel, Alles Theater? In: KORRESPONDENZEN, 27/1996).

Als Mindestkriterien zur Kennzeichnung der Kunstform Theater in Abgrenzung von Formen alltäglicher Theatralität schlage ich vor:

- die *Doppelschichtigkeit* der theatralen Kommunikation,
- die körperliche Präsenz der Agierenden verbunden mit dem *bewussten* Umgang mit einer *Technik* der Zeichenverwendung,
- die Trennung von Agierenden und Zuschauenden unter der Bedingung und der Vereinbarung *theatralen Handelns zum Zwecke des Betrachtens*.

Wenn mindestens diese drei Bedingungen erfüllt sind, kann man von Theater im Sinne einer Kunstgattung sprechen. Andernfalls handelt es sich möglicherweise um eine Form alltäglicher Theatralität, die Gegenstand kulturwissenschaftlichen Interesses ist. Dabei ist auch zu fragen, inwieweit der erweiterte Theaterbegriff - in soziologischem Interesse - metaphorisch gebraucht wird und deshalb als Basis für Theaterpädagogik, der es um ästhetischer Bildung geht, ungeeignet ist.

Stichwort: Theater und/ vs. Theatralität

Gerd Koch

„Das Theater (ist) maßlos, gewissermaßen alles umfassend. Theater heißt nicht nur der Schauplatz und die Örtlichkeit, die Institution und Organisation, sondern auch die Aufführung und Vorstellung im Sinne von „die Gruppe spielt Theater“, und grundsätzlich und vor allem bedeutet Theater darstellende Kunst. Aber Theater steht eben nicht nur für das Kunst-Theater, sondern im Rahmen eines gesellschaftlichen Theatralitätsgefüges gibt es auch das Alltags-Theater, gekennzeichnet etwa durch die soziologische Rolle, die Inszenierung eines Gesprächs, die Dramaturgie einer Verabredung, wobei die Theatermini reale Verhaltensweisen ausdrücken und nicht metaphorisch gemeint sind. Theatralität dominiert ebenso die virtuelle Realität der audiovisuellen Medien wie die Selbstpräsentation etwa in der Politik als Image und Show und konstituiert Formen wie Kultus, Ritual, Veranstaltungen aller Art. Schließlich zeigt Rudolf Münz in seinem Modell eines Theatralitätsgefüges am Beispiel der *Commedia dell'Arte*, daß es auch ein „Theater“ gibt, das sowohl das Kunst-Theater als auch das Alltags-Theater negiert und Widerstand leistet gegen ästhetische Isolation und gesellschaftliche Abhängigkeit. Dieses „Theater“ ist vital, ist der Widerstand von Körper und Sprache gegen instrumentelle

Ästhetische und kulturelle Bildung

Vernunft, ist lebendiger Erfahrungsraum und innovativ kritisches Erfahrung-Machen. Es existiert im Zeitverhältnis eins zu eins - keine - Vertagung: jetzt gilt es, es gilt das Jetzt." (Florian Vaßen/Gerd Koch/Gabriela Naumann (Hrsg.): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung, Frankfurt am Main 1998, S. 7 f.)

Wenn Wissenschaften, Welterklärungsmodelle gewissermaßen ans Ende ihrer Leistungsfähigkeit geraten, wenn sie in ihren Erkenntnis- und Erklärungs Bemühungen in eine Krise kommen, wenn ihre Akzeptanz so einfach nicht mehr gegeben ist oder wenn das Gegenstandsfeld sich kräftig verändert hat (Mediatisierung, PR, Werbung, Warenästhetik), dann ist das oft der Anlaß, 'über den Tellerrand' zu schauen, auf anderen Terrains zu vagabundieren. Gesellschaftswissenschaften haben dies vor Jahren schon getan, als sie einen Begriff des Theaters für sich reklamierten - den der Rolle nämlich. Der Sozialpsychologe Erving Goffman hat weitere Termini und Handlungsformen des Theaters in seinen Erklärungs- und Beschreibungsversuch von gelingender und mißlingender Kommunikation eingebaut: Bühne, Vorderbühne, Drehbuch, Inszenierung . . . Neuerdings nun versuchen z. B. die Kulturellen Studien (cultural studies) bzw. ethnologische Forschungen getreu dem Shakespeareschen Verständnis zu verfahren: "Die ganze Welt ist eine Bühne, und alle, Männer, Frauen, sind bloß Spieler" (Übersetzung Elisabeth Plessen). Hat man als Kultur- und/oder Sozialforscher sich diese Ansicht zu eigen gemacht, dann kann das "Prinzip Theater", das "Handlungsmodell Theater", die "Struktur Theater" ins Repertoire der alltäglichen Sozialwissenschaft und ihrer Forschung übertragen werden. Eine primär ästhetische Kategorie wird in einen anderen Raum überführt - und verändert sich etwas: Nun wird - allgemeiner, mehr Gültigkeit beanspruchend - von "Theatralität" gesprochen. Solches Wahrnehmen, Denken, Bezeichnen, Ordnen, Analysieren soll - gekoppelt an einen weiten Theaterbegriff - Zeige-, Handlungs-, Anschauungs- und Darstellungsweisen ganz alltäglicher Art (nicht nur künstlerische) sich vornehmen: Straßenszenen und Theaterszenen ebenso wie etwa das Zelebrieren einer Messe oder eines Gerichtsprozesses oder das Ausstellen politischer Gesten auf dem parlamentarischen Parkett . . . Und es ist in der Tat verlockend, mit "Theatralität" der alltäglichen Wirklichkeit gegenüberzutreten: Man wird fündig, kann gut strukturieren und bekommt zusätzlich noch eine *Form* der Darstellung des Gefundenen, Erforschten,

Erkannten, bekommt eine Vermittlungsform von Wissen - nämlich durch das Kommunikationsmodell "Theater". Der französische Wissenschaftshistoriker und Professor für Ästhetik (eine hier interessante Kombination), Jacques Rancière, hat den "Versuch einer "Poetik des Wissens" unter dem Titel "Die Namen der Geschichte" (Hervorhebung von mir) vorgelegt (Frankfurt 1994). Er kann zeigen, daß die *Formen* von Wissen, von Erkenntnis, und nicht 'die Sache an sich' es sind, die Geschichte und Bildung (und Kultur) stiften, auch die Art und Weise des Umgangs, die symbolische Vermittlung also - darin konkretisiert sich die sog. Inhaltlichkeit. Auch hier natürlich eine Affinität zum Theatralen.

Joachim Fiebach, einer der Wissenschaftler, die "Theaterstudien als Cultural Studies" (siehe KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik. H. 27, 1996, S. 5 ff.) an der Humboldt-Universität zu Berlin betreiben (er hat lange und ausführlich die Kulturen/Gesellschaften südlich der Sahara studiert und daraus - auch - sein erweitertes Theaterverständnis entwickelt. Er denkt aus Anlaß möglicher Optionen für die Weiterarbeit der Berliner Schaubühne am Lehliner Platz daran, "historisch signifikant erscheinende Bedrängnisse, Klüfte, Abgründe der sozio-kulturellen Gegenwart in Phänomenen intimerer Lebenswelten und den subtilen psychischen Befindlichkeiten ihrer Subjekte/Gestalter in theatralen Strukturen zu verarbeiten und zu problematisieren, die unmittelbar als Kunstformen davon sprechen" (Theater der Zeit. Heft Jan./Febr. 1998, S. 41). Mit anderen Worten: Das Theater könne wohl nur dann "für seine jeweiligen historischen Kontexte als Kunstfaktor signifikant bleiben . . . wenn es selbst und so für diese (Kontexte, Anm. gk) im Rahmen seiner sehr bescheidenen Möglichkeiten auch intellektuell bedeutsam ist" (ebd.).

Für Theaterwissenschaft, Kulturwissenschaft und Sozialwissenschaft als systematische Erkenntnis- und Forschungsunternehmen ist der weite Theaterbegriff, ist Theatralität heuristisch/erkenntnistheoretisch von erweiternder Bedeutung. Für Theaterpädagogik - so verstehe ich Ulrike Henschels Ausführungen - muß ein engerer Begriff von Theater (und Theatralität?) herangezogen werden, einer, der sich dem künstlerischen, dem ästhetischen Produktionsprozeß stark verpflichtet fühlt. Die im Laufe der Jahrhunderte und der verschiedenen Kulturen arbeitsteilig entstandenen Spezialitäten von Theater, sei es das Hier-

und - Jetzt des Performativen, sei es die höfische Tradition, seien es die Spielleute, müssen zur Begründung einer Theaterpädagogik herangezogen werden: Theaterspielen als ästhetische Sozialbildung also.

Der Doppelcharakter theatraler Kommunikation

Ulrike Hentschel

Ich greife Gerd Kochs Stichwort von den „Spezialitäten von Theater“ auf, die den ästhetischen Produktionsprozeß kennzeichnen und werde im folgenden auf *eine* der bereits oben angeführten „Spezialitäten“ theatraler Kommunikation eingehen, die grundlegend ist für den Modus der Erfahrung der spielenden Subjekte und für die Möglichkeiten ästhetischer Bildung, die mit dem Theaterspielen einhergehen.

Dieses Grundkennzeichen theatraler Kommunikation liegt in der Doppelschichtigkeit ihrer Zeichenverwendung.

Bekanntermaßen verweist die Tatsache, daß ein Schauspieler eine Figur spielt, auf seine doppelte Anwesenheit, als Schauspieler und als Figur auf dem Theater. Die Person des Schauspielers bewegt sich, sie handelt auf der Bühne, und gleichzeitig schafft sie durch ihr Spiel eine Figur in einer „zweiten Wirklichkeit“. Diese Figur, die der Schauspieler durch sein Spiel hervorgebracht hat, läßt sich jedoch nicht vom ihm als dem gestaltenden Subjekt trennen. Im Gegensatz zu anderen Künsten, in denen das Kunstwerk mit Hilfe eines Materials oder Instruments veräußert werden kann, bleibt im Bereich der darstellenden Kunst das gestaltete Objekt an den Körper des produzierenden Subjekts gebunden, es gewinnt keine von ihm unabhängig existierende Gestalt.

Der auf der Ebene der Theaterwissenschaft als Doppelschichtigkeit theatraler Kommunikation beschriebene Sachverhalt, wird auf der Ebene gestalterischer Erfahrung von allen Schauspieltheorien zentrale Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zu den Zustandsbeschreibungen und -analysen der Theaterwissenschaft geht es den Künstlertheorien um eine *Phänomenologie* des künstlerischen Schaffensprozesses. Für die Frage nach der ästhetischen Dimension der Bildung im Prozess theatralen Gestaltens sind die Aussagen der Künstlertheorien deshalb unverzichtbar.



Unabhängig von der jeweiligen theaterästhetischen Grundentscheidung, ob sie sich auf eine psychologisch realistische oder auf eine stilisierte Theaterform beziehen, der Bruch zwischen Spieler und Figur also sichtbar werden soll oder nicht, die Doppelerfahrung zwischen Spieler und Figur für den Spielenden wird von den Künstlertheorien übereinstimmend beschrieben.

Die Erfahrungsweise der Spielenden im Prozeß der Gestaltung geht in jedem Fall mit einer „Spaltung“ der Identität einher. Die Spielenden erfahren sich gleichzeitig als Material, Produzenten und Produkte (Subjekte und Objekte) des künstlerischen Prozesses. Wesentlich ist, daß der Bruch zwischen diesen Identitäten, das gleichzeitige Vorhandensein sowohl des einen als auch des anderen, für die Spielenden immer bewußt sein muß, da andernfalls die Absicht künstlerischer Gestaltung aufgegeben würde.

Der amerikanische Theateranthropologe Richard Schechner spricht in diesem Zusammenhang von einer doppelten Negation, die die Eigenheit des Spielens kennzeichnet. Im Moment der Aufführung ist der Spielende ‚nicht er selbst‘ und ‚nicht nicht er selbst‘ (vgl. Schechner, Theateranthropologie, Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek bei Hamburg 1990, 10f). Die Fähigkeit, gleichzeitig mit verschiedenen Identitäten zu spielen, sich zwischen ihnen zu bewegen, ist für Schechner eine wesentliche Erfahrung, die sich in der Praxis des Theaterspielens, im schauspielerischen Üben gewinnen läßt.

„Alle wirklichen Performer besitzen diese Qualität des ‚nicht und nicht-nicht Seins‘ ihrer selbst und ihrer Figuren: Olivier ist nicht Hamlet und genauso aber nicht-nicht Hamlet. Seine Darstellung liegt zwischen der Leugnung, ein anderer zu sein (Ich bin Ich), und der Leugnung, kein anderer zu

Ästhetische und kulturelle Bildung

sein (Ich bin Hamlet). Schauspieltraining richtet seinen Ehrgeiz nicht darauf, die Schüler in andere Personen zu verwandeln, sondern darauf, ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich zwischen zwei Identitäten zu bewegen" (ebd., 233).

Die Frage nach dem Erfahrungsmodus des Theaterspiels auf der Ebene zwischen der eigenen Person und der zu gestaltenden Figur läßt sich also als eine des Ausbalancierens, eines labilen Gleichgewichts verschiedener Identitäten beschreiben. Im Übergang zwischen ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘, in der Erfahrung, Subjekt und gleichzeitig Objekt eines gestalterischen Prozesses zu sein, liegt die wesentliche Eigenheit ästhetischer Erfahrung für die Spielenden.

Voraussetzung dafür ist, daß die gespielte Figur kein Abbild, keine bloße Nachahmung ist. Sie existiert nicht als ‚Vorbild‘, sondern entsteht erst in der Auseinandersetzung des Spielenden mit dem eigenen Ich und als ein bewußt gestalteter Teil dieses Ichs. In diesem Prozeß verleiht das Subjekt dem Spiel seiner Einbildungskraft einen objektivierten Ausdruck.

Inwiefern dieser künstlerische Prozeß einen Prozeß der Selbstbildung beinhaltet, und in welcher Weise dabei ästhetische und kulturelle/soziale Bildung zusammenspielen, soll abschließend skizziert werden.

Theaterspielen und Selbstbildung

(zu den hier thesenartig verdichteten Bemerkungen vgl.: U. Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim 1996).

1. Als durchgängiges Kennzeichen der Erfahrung der Akteure im szenischen Prozeß läßt sich die Ambiguität der Spielsituation hervorheben. Theaterspielen ist immer verbunden mit dem Konstituieren und Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten. Voraussetzung dabei ist allerdings, daß es nicht als Darstellen einer Wirklichkeit im Sinne des Abbildens/Repräsentierens dieser Wirklichkeit verstanden wird. Erst die Bedingung, daß im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, führt zur Erfahrung der Ambiguität, deren Paradigma das Verhältnis von Spieler und Figur ist. Dieses ‚Sowohl-als-auch‘ gewinnt in der szenischen Gestaltung seine spezifische Evidenz dadurch, daß es von den Spielenden konstituiert und am eigenen Leib erfahren wird. Nur solange die

Wirklichkeiten von Spieler und Figur ‚oszillieren‘, das heißt, solange sie in der Schwebelage gehalten werden, kann die szenische Gestaltung gelingen. Die mit dieser Ambiguitätserfahrung einhergehende Fähigkeit, unterschiedliche Wirklichkeiten zu konstituieren und nebeneinander bestehenszulassen, hängt eng mit einer zweiten Grundvoraussetzung künstlerischer Gestaltung zusammen.

2. Die spielerische Gestaltung, die sich weder vollständig als Erleben in der Figur, noch einseitig als Präsentieren einer Figur auflösen läßt, verweist auf das in der künstlerischen Produktion notwendige Gleichgewicht von gestaltenden und subjektiv erlebten Momenten.

Weder geht es nur um subjektive Expressivität im Sinne bloßer Selbstdarstellung noch ausschließlich um distanziertes Darstellen durch das Anwenden einer theatralen Formensprache. Die Bewegung, die den Prozeß theatraler Gestaltung kennzeichnet, läßt sich vielmehr als ein Bemühen um Objektivierung eines subjektiven Ausdrucks beschreiben, dem immer die Subjektivierung bereits objektivierter Sachverhalte/Gegenstände vorausgeht. Mimesis und Konstruktion, Erleben und Gestalten wirken in diesem Prozess zusammen.

Diese Erfahrung, die mit dem Hervorbringen des künstlerischen Ausdrucks einhergeht, steht, darauf verweist Adorno in seiner Ästhetischen Theorie, im Gegensatz zum Wunsch nach Eindeutigkeit, nach Auflösung der diesen Ausdruck konstituierenden Spannung von Gestaltungsanforderung und subjektivem Erleben. Die kunstfremde Haltung, die eine solche Spannung einseitig aufzulösen wünscht, charakterisiert Adorno unter Bezugnahme auf soziologische Erkenntnisse zur autoritären Persönlichkeitsstruktur. Dadurch wird einerseits ihre ästhetische Konsequenz deutlich und gleichzeitig werden die damit verbundenen bildungstheoretischen Implikationen und ihre Relevanz für die soziale Praxis thematisiert. „Die in Rede stehende Haltung ist die der ‚intolerance of ambiguity‘, Unduldsamkeit gegen das Ambivalente, nicht säuberlich Subsumierbare; am Ende gegen das Offene, von keiner Instanz Vorentschiedene, gegen Erfahrung selbst“ (Adorno, *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/Main 1970, 176).

3. Als eine wesentliche Voraussetzung schauspielerischer Gestaltung gilt die Bereitschaft der Produzierenden, Bekanntes neu zu lernen, sich auf Erfahrungen immer wieder neu einzulassen, auch dann, wenn sie scheinbar alltäglich sind bzw. zum wiederholten Mal auftreten. Damit ist wiederum eine grundsätzlich ambiguoise Erfahrung angespro-

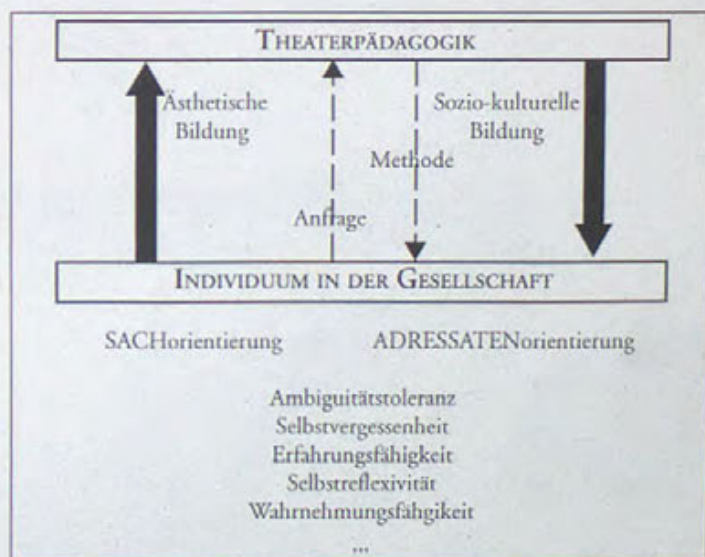
Ästhetische und kulturelle Bildung

chen: Die Fähigkeit, sich mit einem Teil des Ichs auf das Erleben des Augenblicks einzulassen und gleichzeitig die Erfahrungen des Vorausgegangenen und das Wissen um die zukünftige Entwicklung zu bewahren.

Diese Fähigkeit geht mit der Leistung des Subjekts einher, seine Erfahrungen zu synthetisieren, sich selbst in diesen Erfahrungen als Kontinuität zu erleben und ist nur von dem Hintergrund eines Ich denkbar, das zu solchen Konsistenzleistungen in der Lage ist. Gleichzeitig fordert die Notwendigkeit zur Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen die Einsicht in die Unabschließbarkeit und Erneuerungsbedürftigkeit einmal erreichter Konsistenzleistungen. Das „Selbst“ wird dabei als Potential von Wandlungen und Veränderungen erfahren. Es wird durch die, mit der künstlerischen Produktion notwendig einhergehende, Selbstvergessenheit und Erfahrungsfähigkeit immer wieder relativiert. „Selbstbildnisse“ bleiben damit unvollendet, „work in progress“. Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit - als wesentliche Kompetenzen im theatralen Gestaltungsprozesses - können fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst in Bewegung bringen. Daß in diesem Prozeß auch soziale/kulturelle Selbstbildung geschieht, muß nicht ausdrücklich betont werden.

4. Selbstvergessenheit als ein wesentliches Element künstlerischen Erlebens wird jedoch erst im Zusammenwirken mit der Fähigkeit zur Selbstreflexivität zum Bestandteil des Gestaltungsprozesses. Die Notwendigkeit zum bewußten Umgehen mit der eigenen Aufmerksamkeit und mit dem eigenen Körper, fordert die exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst. Dieser Blick von außen auf sich selbst macht erst den Facettenreichtum möglicher Wahrnehmung bewußt. Er relativiert das eigene Empfinden und die eigenen Wahrnehmungen vor dem Hintergrund möglicher ‚fremder‘ Wahrnehmung aus anderen Positionen. Die ästhetisch bildende Wirkung des Theaterspiels ist hier gleichzeitig kulturelle Bildung und weist über den Zusammenhang der theaterpädagogischen Arbeit hinaus, stellt einen Transfer auf andere gesellschaftliche Praxen in Aussicht. Die komplexen Anforderungen, die Theaterspielen an die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit der Akteure richtet, lassen sich nicht intuitiv ‚erfühlen‘. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion setzt vielmehr ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit voraus und ermöglicht gleichzeitig einen Einblick in die Funktionsweise des Wahrnehmungsprozesses.

Den Dialog von ästhetischen und kulturellen Bildungsprozessen in der theaterpädagogischen Arbeit haben wir in einem Schaubild darzustellen versucht. Auf der einen Seite geht die soziale/kulturelle Bildung von den Anforderungen und Problemlagen bestimmter Adressatengruppen aus und sieht in der Theaterpädagogik eine Methode zur Bewältigung dieser Probleme. Auf der anderen Seite orientiert sich ästhetische Bildung an der „Sache“, an den Besonderheiten des künstlerischen Mediums Theater und an den Erfahrungen der Akteure im Umgang mit diesem Medium. Die Vermittlung dieser widersprüchlichen Ausgangspunkte geschieht in den jeweiligen Prozessen der Selbstbildung, die das Theaterspielen für die Akteure bedeutet.



Anschriften der Verfasser:

Ulrike Hentschel
Apostel-Paulus-Str. 12
10825 Berlin

Gerd Koch
Sieglindestr. 12
12159 Berlin

Jugendclubs an Theatern

Dokumentation des 9. Bundestreffens vom 12.-17. Juni 1998 in Dresden

Drei Veranstalter - Ein Treffen. Zur Einführung

Peter Galka

Unter der Schirmherrschaft der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Frau Claudia Nolte, fand in Dresden das 9. Bundestreffen "Jugendclubs an Theatern" statt. Der Bundesverband Theaterpädagogik veranstaltet dieses Treffen jährlich in Kooperation mit einem Theater und macht Station in den verschiedenen Bundesländern. Doch diesmal hat sich in Dresden eine bisher einmalige Kooperation ergeben, die beiden großen Häuser vor Ort, das Staatsschauspiel und das Theater Junge Generation, traten gemeinsam



als Mitveranstalter auf. Es ist ein äußerst bemerkenswerter Vorgang, daß beide Theater, die eine aktive Jugendclubarbeit betreiben, ein gemeinsames Signal in Stadt und Land setzen und die Bedeutung dieser Theaterarbeit mit Jugendlichen auf diese Weise herausheben.

Beide Theater stellten im Wechsel ihre Bühnen zur Verfügung, um die sechs eingeladenen Produktionen zu präsentieren. Folgende Theater wurden mit ihren Stücken von der 12-köpfigen Vorbereitungsgruppe ausgewählt:

- Schülerclub des Schauspiels Frankfurt/Main mit einer eigenen Fassung von Frank Wedekinds "Frühlings Erwachen"
 - Schülertheater des Kleist Theaters Frankfurt/Oder mit Thornton Wilders "Wir sind nochmal davongekommen"
 - Theaterjugendclub des Theaters Vorpommern Stralsund/Greifswald mit der Eigenproduktion "Wenn ich in den Himmel schau ..."
 - Jugendclub der Bühnen der Hansestadt Lübeck mit Alexej Schipenkos Stück "Archeologia"
 - Jugendclub des Staatstheaters Kassel mit einer Szenencollage über den Fall Kaspar Hauser: "Kaspar"
- Die Eröffnungsvorstellung wurde von den Gastgebern des Staatsschauspiels Dresden übernommen, der Jugendclub zeigte seine Eigenproduktion "Telemach - Der Apfel fällt vom Stamm - ein Stück Odyssee". Die Spielgruppe des Theaters Junge Generation hatte mit einer "Statuenkette" vor dem Theater die Gäste aus ganz Deutschland empfangen und überraschte mit einer besonderen Stadtführung "Schau.Gast.Hin.Spiel".
- Die Vorbereitungsgruppe, ein Ausschuß des Bundesverbandes, blieb seiner Linie treu und zeigte wieder einen repräsentativen Überblick der Jugendtheaterarbeit an deutschen Bühnen. Die Ausschreibung zu diesem Treffen fand eine große Resonanz, denn 45 Produktionen bewarben sich um die Teilnahme. Es gelang, die Unterschiedlichkeit der Spielweisen, der Inszenierungsansätze, der Mittel der Spielleiter und Spielerinnen und Spieler aufzuzeigen. Wie immer wurde über die verschiedenen Arbeitsansätze sehr kontrovers, zum Teil heftig, diskutiert.
- Neben den Aufführungsgesprächen standen die umfangreichen Workshopangebote für die Jugendlichen als zentraler Punkt im Programm. Bei diesem Treffen wurden erstmals alle Workshops von Dresdener Künstlern angeleitet, z.T. aus pragma-
- Jugendclub "P 14" der Volksbühne Berlin mit der Eigenproduktion "Personenverkehr"

tisch-finanziellen Gründen, aber auch, um die künstlerische Vielfalt der Stadt zu nutzen. Diese wurde auch durch die Präsentation der Workshops, dem letzten Akt des Jugendclubs-Treffens, dokumentiert. Mit Peter Danzeisen, kein Dresdener, sondern Direktor der Schauspielakademie Zürich, wurde ein interessanter Workshopleiter für die SpielleiterInnen gefunden, der mit seinem Ansatz zur "Spielerischen Reflexion der Jugendclub-Aufführungen" viel Reibungsfläche bot.

Ausbildung trifft Praxis

Der Bundesverband kooperierte nicht nur mit den beiden Theatern, sondern setzte eine beim Stuttgarter Treffen begonnene Linie der Dokumentation fort. Hatten in Stuttgart die Theaterpädagogik-Studenten/innen der HdK Berlin das Treffen begleitet, so wurden diesmal die Studenten und Studentinnen der Theaterpädagogik an der Akademie für Darstellende Kunst (AdK) Ulm (früher Spielstatt) unter der Leitung von Dr. Manfred Jahnke eingeladen, das Treffen zu begleiten und zu dokumentieren.

Es hat sich wieder als spannend erwiesen, wenn Studierende auf Kollegen in der Praxis, sprich die Leiter von Jugendclubs, treffen und geballt die verschiedenen Zugänge zur Jugendtheaterarbeit erleben. Die Gruppe hat sich im Vorfeld getroffen und die Dokumentationen der letzten beiden Jahre ausgewertet. Die Begleitung aller Programmpunkte des Treffens kann in diesem Heft leider nicht dokumentiert werden, wir haben aber die Eindrücke, die die Workshopangebote bei den Studenten/innen hinterlassen haben, auf den nächsten Seiten abgedruckt.*

Der Kritiker hat das Wort

Im Mittelpunkt dieser Dokumentation des Dresdener Treffens soll aber ein Aufsatz des Dozenten Manfred Jahnke stehen, der sich mit der Frage der "Kritikfähigkeit" der Jugendclubproduktionen auseinandersetzt. Ich finde es äußerst anregend, über diesen Punkt zu reflektieren, denn die Jugendclubarbeit steht mit ihren Produktionen im "Licht der Öffentlichkeit". Die Leiter/innen der Jugendclubs und die Theater sind bemüht, ihre Produktionen in den Medien unterzubringen, und die Kritik wird vor Ort für die Öffentlichkeitsarbeit und die Darstellung des Theaterprofils verwendet. Zudem ist für jeden Spielleiter eine fun-



dierte Kritik eine Anregung. Um so spannender ist die Betrachtung von Manfred Jahnke, der nicht nur Dozent in Ulm ist, sondern auch der renommierteste Kinder- und Jugendtheaterkritiker in der Bundesrepublik. Seine Arbeiten erscheinen z.B. in "Der Deutschen Bühne", "Theater der Zeit" und regelmäßig in der "Stuttgarter Zeitung". Neben dieser "Tagesarbeit" hat er an vielen Veröffentlichungen zum professionellen Kinder- und Jugendtheater mitgewirkt.

Es freut mich sehr, daß diese Zusammenarbeit mit den Studentinnen und Studenten und Manfred Jahnke stattfinden konnte. Wir wollen auf diesem Weg weitermachen und somit Praxis und Ausbildung auch weiterhin konkret verbinden.

Auf diesem Wege möchte ich allen Beteiligten und den Mitveranstaltern des 9. Bundestreffens ein herzliches Dankeschön sagen und freue mich auf ein Wiedersehen beim 10. Bundestreffen "Jugendclubs an Theatern" (Achtung Jubiläum!) in der Zeit vom 5. bis 10. Juni 1999 am Mecklenburgischen Staatstheater in Schwerin.

Anschrift des Verfassers:
c/o Theater im ZENTRUM Stuttgart
Heusteigstrasse 39
70180 Stuttgart

* Weitergehende Informationen über die Jugendclubarbeit finden Sie in:

- Korrespondenzen Heft 29/30;
- *Jugendclubs an Theatern*, Hrsg. Herbert Enge, Marlis Jeske, Wolfgang Schneider, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1991
- *Dokumentation des 7. Bundestreffens Jugendclubs an Theatern*, Stuttgart 1997, zu beziehen über die Geschäftsstelle des Bundesverbandes oder über das Theater im ZENTRUM Stuttgart.

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren? Anmerkungen zum schwierigen Verhältnis von (professioneller) Theaterkritik und theaterpädagogischer Praxis

Manfred Jahnke

Theater betrachten den Rezensenten als ein notwendiges Übel. Schon Goethe formulierte: "Schlagt ihn tot, er ist ein Rezensent", indem er die Leiden des Künstlers an der Beckmesserei, den Hang zur Spitzfindigkeiten überpointiert satirisch zur Totschlagsphantasie übersteigert. In seinem Geschäft einer öffentlichen kritischen Vermittlung zwischen Theaterkunstwerk und Publikum kann Er es niemandem recht machen: Schreibt Er lieb, aber unverbindlich über die Aufführung, dann hat Er in den Augen der Regisseure und Schauspieler keine Ahnung von ihrem Metier. Setzt Er sich aber kritisch mit deren Leistungen auseinander, dann verletzt Er erst recht die Spielregeln: Läßt sich doch seine Rezension jetzt nur noch schwer in die Strategie eines Theatermarketings integrieren. Kein Theater gibt es heutzutage, das nicht mit markigen, natürlich immer positiven Zitaten aus Kritiken in seinen Werbematerialien operiert: Kritik als Dienstleistung für die public relations - Abteilung.

Spätestens seit Lessing, der als einer der ersten der Theatergeschichte sich anschickte, Aufführungen öffentlich zu kritisieren, muß Theaterkritik mit dem Widerspruch leben, daß innerhalb der schwierigen Vermittlungsprozesse zwischen Theater und Öffentlichkeit durch den Status veröffentlichter Meinung subjektive Wahrnehmung den Scheincharakter der Objektivität erhält. Selbst wenn man einräumt, daß der Rezensent durch seine Seherfahrung und durch seine theoretische Kenntnis (Textlektüre, Kenntnisse um die Rezeptionsgeschichte eines Werkes, etc.) sich vom "normalen" Publikum abhebt, bleibt seine Wahrnehmung doch gebunden an die in der Aufführung freigesetzte emotionale Intensität. Während einer Vorstellung unterscheidet sich ein Rezensent in seinem Verhalten nicht von einem normalen Zuschauer namens Müller: Kann Er in sich nicht mehr die Bereitschaft eines staunenden, neugierigen Menschen entwickeln, der auch bereit ist, sich verzaubern zu lassen, hat Er sein Metier verfehlt.

Ich staune deshalb immer über Kollegen, die während der Vorstellung mitschreiben oder gar ein

Reclamheftchen mitbringen und mitlesen: Mittel, die für mich die unmittelbare Teilhabe am Rezeptionsprozess verhindern. Übrigens bewundere ich auch die Kollegen, die mir schon in der Pause eine fertige Kritik der noch gar nicht zu Ende gegangenen Aufführung formulieren können. Nicht nur, daß da die Neugierde entschwinden zu sein scheint, sondern da muß die ganze Wahrnehmung schon auf vorgefertigte Bedeutungsraster aufbauen. Ich kann das im Regelfall nicht, das gerade Gesehene sofort bewerten und mich ausklinken aus der Kommunikation zwischen Bühne und Zuschauerraum, indem ich im Halbdunkel Notizen formuliere. Das kann natürlich bedeuten, daß ich im Erinnerungsprozess des Schreibens mich nicht mehr jeder Einzelheit erinnere. Aber will ich das überhaupt? Will ich nicht lieber die Stimmung beschreiben, die Art und Weise, wie sich die Kommunikation zwischen Bühne und Zuschauerraum realisiert? Einen Eindruck, nämlich meinen, zum Ausdruck bringen?

Ein Rezensent unterscheidet sich von einem "normalen" Publikum durch die Intensität seiner Vor- und Nachbereitung. Er wird den Text und die Presseinformationen des Hauses gelesen haben und so schon über Autoren- und Theaterproduzentenintentionen grob im Bilde sein. Nach der Vorstellung wird er mit Abstand das Wahrgenommene durchdenken und dann unter Hinzuziehung von Stücktext, Presseankündigungen und anderen Informationen analysieren. Mit der Verschriftlichung beginnt dann der Vorgang, der den Eindruck in einen Ausdruck verwandelt. Dabei ergeben sich drei Handlungsfelder:

- 1) Beschreibung der Aufführung, bei der sich trefflich der berühmte W-Fragenkatalog Stanislawskis in Anwendung bringen läßt:
 - Was wird erzählt? Welche "Hauptaufgabe" wird formuliert (also: welche Intentionen lassen sich ablesen)?
 - Wie wird erzählt? Welche Mittel werden angewandt? Wie werden die Schauspieler geführt? Läßt sich aus der Aufführung eine Arbeitsmethodik rekonstruieren? Welche Mittel werden benutzt, um den Zuschauer in seiner Rezeption anzuleiten?
 - Wer erzählt wie?
 - Welcher Raum wird geschaffen?

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

- Für wen wird erzählt?
 - Warum wird erzählt? Die heikelste aller Fragen, da die Dringlichkeit, warum gerade dieser Text in dieser Form zu diesem Zeitpunkt "veröffentlicht" wird, nur ausnahmsweise heute noch im Theateralltag reflektiert wird.
- 2) Wertung des Gesehenen, die im übrigen auch wieder als "logische Rechtfertigung der Tatsachen" Stanislawski folgen könnte. Auch diese Wertung situiert sich auf verschiedenen Ebenen:
- In welchem Verhältnis stehen Text und Konzeption zueinander?
 - Mit welcher Bewußtheit realisieren sich in der gefundenen Form die Intentionen?
 - Wie reagiert die Aufführung auf gegenwärtige gesellschaftliche Realität?
 - Wie füllen Schauspieler das intendierte Konzept?
 - Wie werden Spielbehauptungen gesetzt (und eingelöst)?
- 3) Das Beziehungssystem, in dem sich eine Aufführung bewegt:
- In welchem Verhältnis steht sie zu anderen Aufführungen des Hauses?
 - Welche biographisch-künstlerischen Entwicklungen zeigt sie für die beteiligten Theatermacher an?
 - In welcher Beziehung steht die Aufführung zur Rezeptionsgeschichte eines Stücks?
 - In welcher Beziehung steht die Aufführung zur ästhetischen Entwicklung in der Gesamtszene?

Es dürfte selbstverständlich sein, daß dieser Fragenkatalog um viele andere Detailfragen ergänzt werden kann. Es dürfte auch einsichtig sein, daß im Alltag eines Kritikers sich bestimmte Fragen aufdrängen, andere hingegen gar nicht. Dieser Fragenkatalog sollte also nicht als starre Methodik mißverstanden werden: Dogmatische Schematik verstellt immer den Zugang zur Wirklichkeit. Die Fragen sind also ein Hilfsgertüst. Sie müssen es schon deshalb bleiben, weil fundamentaler Ausgangspunkt aller analytischer Reflexionen immer die unmittelbar sinnlich erfahrene Ganzheit der emotionalen Intensität und Energie bleibt, die die Aufführung über ihre Qualitäten bei mir als Zuschauer freisetzt. Ein Vorgang übrigens, für den als gefühlten die Sprache für die Deskription oft genug nur armselige Worte bereit hält: Im Alltag



zeigt man Gefühle, sobald man beginnt, sie zu beschreiben, spiegelt der sprachliche Ausdruck nur unvollkommen das zu formulierende Gefühl. Deshalb sind aus der Wut heraus geschriebene Verrisse viel konkreter als Lobeshymnen.

Wenn es aber so ist, daß die erfahrene Intensität, die sich bis zur "Verzauberung" steigern kann, letztlich Ausgangspunkt jeglicher kritischer Würdigung ist, dann werden auch die Fragen des Rezensenten durch diese Erfahrung bestimmt, d.h. seine Analyse folgt den Schwerpunktsetzungen, die sich in seiner Wahrnehmung ergeben haben: Auch die Rezeption des Kritikers wird, wenn er seine Neugierde erhalten kann, durch die Aufführung angeleitet. Und wenn diese Kommunikation gelingt, dann werden ganz andere Fragen ins Zentrum einer Rezension gerückt, als wenn diese Kommunikation mißlingt oder nur teilweise sich realisiert. Denn ein Kommunikationsabbruch bzw. eine Kommunikationsstörung schreit geradezu nach Analyse.

Schließlich seien noch zwei Problemkreise erwähnt. Zum einen ist der Kritiker kein Neutrum, d.h. er hat selbst eine Grundhaltung zur Welt, zu den Abbildungen dieser Welt auf der Bühne und zu seinem Metier. Wenn er sich seinem kritisch zu würdigenden Gegenstand auch in aller versuchter "Unvoreingenommenheit" annähert, so kann er doch seine Haltung zur Welt und seine Wahrnehmung, die sich aus vielen Seherfahrungen zusammensetzt, nicht einfach abstreifen. Er müßte sich dann als Subjekt zurücknehmen, was aber unmöglich ist. Dieses Dilemma kann er nicht lösen, nur relativieren, indem er in seinen Rezensionen seine Beurteilungskriterien und seinen Standpunkt durchschaubar zu halten versucht, so daß der Leser seinerseits sich dazu verhalten kann.

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

Zum anderen entwickelt ein Rezensent in seiner biographischen Geschichte selbstverständlich Vorlieben für bestimmte Formen und Personen (Autoren, Regisseure, Schauspieler). Wenn er das Theater liebt, wird er zwangsläufig sich engagieren müssen und d.h. auch: Partei ergreifen. Verliert er aber nicht im Vorgang dieses Engagements seine "Objektivität"? Wenn hierfür auch aller Schein spricht - zumal jeder Mensch geneigt ist, den Geliebten nie so schwach zu sehen, wie er manchmal ist -, ist doch zu bedenken, daß ein Kritiker, solange er neugierig-offen bleibt, immer ein Gespür für Qualität hat. Zumindest ist Er gezwungen, seine eigenen Kriterien ständig zu reflektieren. Dazu gehört im übrigen auch, sich den Wandel bewußt zu machen, den das Berufsbild gegenwärtig durchläuft. Denn im Zeichen des "Events" wird Kritik immer mehr zu einer bloßen Dienstleistung: Nicht mehr die kritische Vermittlung zwischen Theater und LeserInnen ist gefordert, sondern auf dem Markt setzt sich immer mehr statt der Analyse die Ankündigung des "Ereignisses" als Ausdruck eines Einmalig-Sensationellen durch: Im Zeichen einer "Erlebnisgesellschaft" verschwindet Kritik, die ihrem Status nach ja Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verknüpft; wo aber nur noch das gegenwärtige "Erlebnis" wichtig wird, kann diese Verknüpfung nicht mehr stattfinden...

II

Wenn im vorherigen Abschnitt Kriterien für eine Kritik professionell hergestellter Aufführungen beschrieben wurden, wie verhält es sich mit den von Laien und Amateuren erarbeiteten Inszenierungen? Läßt sich da der gleiche Fragenkatalog anwenden?



Aus einer leidvollen Erfahrungsgeschichte heraus bin ich froh, wenn ich keine Schüler-, Jugendclub- oder Amateur-Vorstellungen kritisieren muß. Denn meine Erfahrung lief darauf hinaus, daß ich immer dann, wenn ich eine derartige Aufführung als Ausdruck eines Formwillens ernst nahm, einer Kampagne von Leserbriefen zumeist wütender Eltern ausgesetzt war. Der Hauptvorwurf lautete unisono: ich hätte verkannt, daß dies eine Arbeit von Jugendlichen sei, die gar nicht mit professionellen Kriterien zu beschreiben sei, woraus ich nun meinerseits wiederum nur schließen kann, daß eine solche Arbeit am besten nur in einem kritikfreien Raum stattfinden kann. Das wird aber wiederum von den an den Aufführungen Beteiligten bestritten, sie wollen ihre Arbeit auch öffentlich gewürdigt wissen, freilich, bitte schön, nur positiv, man will ja auch zu weiteren Taten ermutigt werden. Kluge Spielleiter fügen dann hinzu, es sei ja der Prozeß zu beachten. Man müsse einfach sehen, welche Entwicklung die Spieler X und Y im Laufe der Probenarbeit gemacht hätten... Dummerweise habe ich aber nur das Produkt gesehen, habe auch kein unmittelbares "Festgefühl" wie die MitschülerInnen und Eltern, die die Aula füllen. Also, was tun? Ernst nehmen oder als gesellschaftliches Ereignis beschreiben (was allerdings eher auf eine Lokalseite denn einer solchen im Feuilleton gehörte) und damit sich jeglicher Wertung entziehen?

Man sieht, auch Theaterkritik muß sich in diesem Falle mit dem Problem von produkt- und/oder prozeßorientierter Theaterarbeit auseinandersetzen. Bevor ich diesen Punkt näher erörtere, möchte ich zunächst doch auf die grundsätzlichere Fragestellung eingehen, ob denn das Spiel von Jugendlichen wirklich so geschützt werden muß, daß man sie öffentlich in einem kritikfreien Raum abfeiert (ich lasse dabei einmal ganz beiseite, daß viele Gruppen Redaktionen geradezu bestürmen, einen Rezensenten zu schicken)? Sobald eine Aufführung über den beschränkten Öffentlichkeitsraum, in dem sie entsteht (wie die Schule z.B.) und eingebettet ist, hinaus zu wirken versucht, formuliert eine Inszenierung - nehmen wir als Beispiel "Leonce und Lena" von Georg Büchner - einen Formwillen, der zunächst einmal erkannt und analysiert werden muß. Eine Inszenierung dieses Stücks bedeutet für deren Macher immer, Teil einer Rezeptionsgeschichte zu sein und zu werden: Selbst wenn man sich nur auf das Schultheater beschränkt, entsteht schon ein Beziehungsgeflecht zu hunderten von anderen Inszenierungen. Innerhalb einer solchen "Konkurrenz" - selbst wenn diese von den Machern ignoriert wird - muß eine jede Inszenierung einen

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

eigenen Standort, eine eigene Konzeption entwickeln. Eine solche läßt sich, meine ich, nun in der Tat mit den gleichen Kriterien wie beim professionellen Theater kritisieren: Auch hier muß "eine logische Rechtfertigung der Tatsachen" als Überprüfung der Stimmigkeit eines Handlungs- und Spannungsaufbaus erfolgen, um eine Kommunikation zwischen Bühne und Zuschauerraum zu ermöglichen. Es muß eine klare Erzählabsicht und ein Formwille erkennbar sein: alles Kriterien, die ich im vorangegangenen Abschnitt zu definieren versucht habe. Für mich behalten sie auch bei der Arbeit mit jungen Menschen ihre Geltung und können entsprechend angewandt werden.

In der Tat kann der ganze W-Fragenkatalog hier durchbuchstabiert werden: das "Was" und "Wie", das "Für wen" ebenso wie das "Warum", wobei letzteres "W" sogar dominiert. Denn in der Theaterarbeit mit jungen Menschen sollte immer der Ansatzpunkt die Lebenswirklichkeit, die Ängste, Sehnsüchte und Utopien der Spielenden sein. Auch dem "Produkt" muß noch anzusehen sein, daß das, was die Jugendlichen spielen, auch mit ihnen selbst zu tun hat. Das ist nun nicht in dem Sinne gemeint, daß hier nun jeder Spieler in seiner Rollengestaltung sein "Einzelinteresse" an dem zeigt, was er macht, sondern als ein gemeinsam reflektiertes Spiel im Ensemble sich ausdrückt, also Teil einer "Konzeption" ist. Man könnte es auch als eine "Bewußtheit" des "Warum" definieren: Wenn die Gruppe weiß, was "Leonce und Lena" für sie bedeutet und dafür auch noch Ausdrucksmittel findet, dann kann sie für sich auch die Notwendigkeit begründen, warum für sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt dieses Stück wichtig ist. Und da darüber hinaus die Lebenswirklichkeit der SpielerInnen mit der des Publikums übereinstimmt, ist auch das "Für wen" definiert: Je genauer dabei gegenwärtig diffuses Lebensgefühl auf der Bühne zum (ästhetischen) Ausdruck geformt ist, um so mehr kann das Publikum diesen Ausdruck, der ja beim Zuschauer erst einmal als Eindruck ankommt, für sich entschlüsseln und sich dazu verhalten (kann der Eindruck also selbst wieder zu einem Ausdruck verarbeitet und damit dem Gesehenen ein "Sinn" abgewonnen, mit anderen Worten: in einem Prozeß sinnstiftender Erfahrung aufgehoben werden).

Auf der Ebene der Konzeptionsarbeit und -kritik können sich also eigentlich aus der Natur der Sache heraus kaum Differenzen zwischen professioneller und Theaterarbeit mit Jugendlichen ergeben. Auch daß jedes "Produkt", das aus einer engeren in eine erweiterte Öffentlichkeit übergeht,



von einem "Formwillen" vorangetrieben sein muß, dürfte kaum strittig sein. Oder könnte doch meine Prämisse falsch sein, daß eine jede Aufführung, die eine solche Öffentlichkeit sucht, ihr Anliegen durch Form zu vermitteln versucht, einer Form freilich, die mit der Wirklichkeit der Gruppe selbst zu tun hat, d.h. ihr nicht übergestülpt wird, sondern sich aus den Möglichkeiten des Ensembles selbst heraus entwickelt? Abgesehen davon, daß "Form" ohne "Inhalt", den sie zum Ausdruck zu bringen versucht, nicht denkbar ist, läßt sie sich auch nicht ohne die Menschen begreifen, die sie zur Ausführung bringen. Jeder Rezensent weiß natürlich, daß, wenn er eine Theaterarbeit mit Jugendlichen kritisch zu würdigen hat, er es hier nicht mit professionellen Spielern zu tun hat. Er wird also nicht danach fragen, ob die Spieler handwerklich ihre Rollen zur Aufführungsreife gebracht haben. Aber er wird sehr wohl fragen, ob die Spieler wissen, was sie tun. Und er wird fragen, ob den Spielern konzeptionell Brücken gebaut wurden, um sich ihren Rollen annähern zu können. Denn wenn sich auch eine professionelle Schauspielerkritik von der Sache her verbietet, entwickelt doch auch eine Theaterarbeit mit Jugendlichen in der Aufführung ein Zeichensystem, das durch die Darstellung entschlüsselbar sein muß: aus diesem System heraus werden aber die Leistungen der SpielerInnen beschreibbar, wobei ich die wesentlichste Vorgabe, die Spielfreude der jungen Menschen voraussetze...

Also auch auf dieser Ebene scheint Theaterarbeit mit Jugendlichen nicht mit Theaterkritik zu konfliktieren, wenn beachtet wird, daß dem Status spielender junger Menschen mit einem veränderten Instrumentarium von Fragen begegnet wird. Wenn wir nicht die verletzte Eitelkeit von Spielleitern, denen Fehler in der Stimmigkeit ihrer Konzeption nachgewiesen werden können, als einzigen

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

Punkt eines Widerspruchs stehen lassen wollen, dann müssen wir uns wohl endlich den Funktionszusammenhängen zuwenden, in denen sich Theaterarbeit mit Jugendlichen zu bewegen hat: Nicht erst seit Brecht mit seinem Lehrtheater, sondern auch schon im didaktischen Spiel der Aufklärung und viel früher noch im protestantischen Schultheater des 16. Jahrhunderts stand der "Nutzen", den die Spielenden selbst davon tragen sollen, im Zentrum einer solchen Theaterarbeit. Wenn es einmal ganz praktisch darum ging, sich in lateinischer Sprache oder feines Benehmen ausdrücken zu lernen, oder sich in die Ziele frühbürgerlicher Ideologie oder Solidarität als Handlungsziel einzuüben, so wird heute das "Ausdruckstraining" immer wichtiger, mit dessen Hilfe es gelingt, die vielen zerstreuten "Eindrücke" wieder zu einem "Ausdruck" zu formen: Es geht also um Sensibilisierung von Wahrnehmung.

Wenn aber der Lerneffekt für die Spielenden selbst den Ausgangspunkt der Theaterarbeit bildet, dann ist sie "prozessorientiert" - und entzieht sich einer Kritik, die ja diesen "Prozeß" mitvollzogen haben, also quasi als Beobachter während der Proben einbezogen sein muß. Wie anders sonst ließe sich eine solche beschreiben und bewerten? Auf durch Selbsterfahrung zentrierte Gruppen, in denen die Sensibilisierung und Befreiung des Individuum wichtigstes Anliegen ist, läßt sich also das bewährte Instrumentarium einer Theaterkritik kaum anwenden. Im Gegenteil muß eine solche Arbeit vor der Öffentlichkeit, die nur die Rolle eines Voyeurs einnehmen kann, geschützt werden. Es scheint mir ein Mangel an Reflexion vorzuliegen, wenn dann ein solcher "Prozeß" plötzlich durch die Aufführung in ein "Produkt" verwandelt wird. Wobei hierbei durchaus auch Stufen zu unterscheiden sind, die etwas mit der Erzählabsicht zu tun haben:

- Will ich nur einen Einblick in einen "Prozeß" zu einem bestimmten Zeitpunkt, der Aufführung nämlich, geben, dann ist es ein Stadium der "Etüden", das zwar schon eine gewisse Form hat, aber vom "Prozeßcharakter" her noch nicht abgeschlossen ist, dann kann das für die Gruppe und die Öffentlichkeit einen bestimmten Reiz haben, aber warum soll eine Kritik notwendig werden?
- Ist die Theaterarbeit sozial situiert, in der qua Rollenspiel soziales Probehandeln initiiert wird, kann zwar der Lerneffekt für die Spieler beschrieben werden, aber für eine Kritik, die zwischen Aufführung und Öffentlichkeit ver-

mittelt, können kaum Bewertungsmaßstäbe entwickelt werden, weil sie ja auch von einem "Nutzen" für das Publikum ausgehen muß.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, ich bezweifle nicht die Legitimität dieser Theaterarbeit. Im Gegenteil halte ich sie für ungeheuer wichtig: für die Spieler selbst. Ich spreche mich auch nicht gegen die Aufführungen aus: In ihrer besonderen Öffentlichkeit können sie nicht nur die Spieler ermutigen, sondern auch die Zuschauer, die die Darsteller ja aus ihrem Alltag kennen. Das Publikum kann so etwas von der befreienden Wirkung des Theaterspiels erfahren, so daß es - vielleicht - spontan selbst an einer solchen Spielarbeit teilnehmen möchte. Warum aber muß über diese Teilöffentlichkeit hinaus eine Gesamtöffentlichkeit einbezogen werden?

Für eine solche kann diese Theaterarbeit erst interessant werden, wenn der "Prozeß" im "Produkt" verschwunden ist, d.h. ein klarer Formwille regiert, der den "Lerneffekt" für die Spielenden, der hoffentlich als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, mit einer Erzählabsicht verbindet, d.h. sich bewußt ist, daß hier die Gruppe nicht nur per Selbsterfahrung bei sich selbst bleibt, sondern für jemanden, das Publikum nämlich, da ist. Eine solche Haltung setzt aber voraus, daß die Zuschauer durch die Darsteller "verführt" werden sollen. Kurz: man hat eine "Geschichte", von der man möchte, daß das Publikum sich damit auseinandersetzt. Und damit dieser Effekt auch tatsächlich im Akt der Aufführung stattfinden kann, wird sich die Gruppe eine Form (oder viele Formen) suchen, um die intendierte Wirkung zu erreichen. Wenn eine solche gefunden ist, wird sie auch kritisierbar - als Produkt, bei dem selbstverständlich der besondere Status der Spieler berücksichtigt bleibt.

Kurz: eine Rezension einer Theaterarbeit für Jugendliche wird nur ausnahmsweise den "Prozeß" rekonstruieren können, sondern sich in seiner deskriptiven, wie analytisch-bewertenden Funktion am "Produkt" orientieren müssen. Sie wird dabei den Status der Spielenden ebenso berücksichtigen wie den sozialen und funktionalen Zusammenhang. Im Zentrum aber steht das "Werk" selbst, dessen Wirkungsabsichten, Konzeption und Formwillen zu erfassen sind. Darüber hinaus - und das scheint mir oft von Spielleitern verdrängt zu werden - steht dieses "Produkt" in "Konkurrenz" zu vielen anderen "Produkten" - sei es aus der professionellen Szene oder der von Jugendlichen selbst. Das bedeutet aber für einen Rezensen-

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

ten, daß er, wenn er sein Geschäft ernst nimmt, durchaus Vergleichsmaßstäbe zur Hand hat und aus diesem Vergleich heraus auch Defizite beschreiben kann. Gerade aber weil sich viele Spielleiter dieser "Konkurrenz" nicht bewußt sind bzw. sie verdrängen, kommt es zu dem eingangs erwähnten Kommunikationsabbruch zwischen Kritik und Gruppen: Anstatt zu begreifen, wie wichtig es ist, wenn das "Produkt" als ästhetischer Ausdruck ernstgenommen wird, soll Kritik zu einer servilen Dienstleistung erniedrigt werden: als Lobhudelei, die nie und nimmer vom Respekt gegenüber den Spielleitern und Spielern getragen wird. Es scheint da manchmal, als ob mit der Kritik auch die Selbstkritik zu Grabe getragen wird. Wo beide aber nicht funktionieren, droht der Stillstand, weil man im eigenen Sumpf versinkt... Jene Unfähigkeit, zu begreifen, daß auch ein Rezensent davon beseelt wird, daß er mit einer solchen Theaterarbeit sympathisiert und mit den Produzenten mitleidet, hat viel damit zu tun, daß "Kritik" als "Feind" mißverstanden wird. Wenn es auch schwer fällt: Kritik versucht auch, wenn sie Defizite offenlegt, solidarisch zu handeln, weil sie davon ausgeht, daß vorhandene Potentiale, die man gesehen hat, noch besser eingesetzt werden könnten ...

III

Auf der Folie der hier entwickelten Fragenkomplexe sollen im folgenden die Aufführungen, die auf dem "9. Bundestreffen der Jugendclubs an Theatern", das vom 12. - 17.6. in Kooperation zwischen dem Staatsschauspiel und dem Theater der jungen Generation in Dresden stattfand, betrachtet werden. Wenn Jugendclub-Arbeit an der Theatern u.a. dadurch definiert werden kann, daß sich hier Jugendliche außerhalb ihrer üblichen Bezugssysteme treffen, um unter professioneller Anleitung Theaterspielen zu lernen, dann müssen auch immer die Rahmenbedingungen mit betrachtet werden: Wie werden diese Jugendclubs organisiert? Wer leitet sie? Sind sie Bestandteil einer umfassenden Konzeption theaterpädagogischer Arbeit? Sind sie innerhalb des Betriebes integriert oder führen sie ein exotisches Außenseiterdasein? Können die Ressourcen eines Theaters benutzt werden? Werden "Lernziele" bzw. Aufgaben formuliert? Auch dieser Fragenkatalog ließe sich fortsetzen.

In Dresden nun prallten Aufführungen aufeinander, die in ganz unterschiedlichen organisatori-

schen Rahmenbedingungen entstanden. Dabei lassen sich zumindest drei "Modelle" unterscheiden:

- a) Jugendclubs, die aufgrund eines "Castings" entstehen: die Spielleiter suchen sich ihre Gruppen zusammen, wobei Spielarbeit auf ein bestimmtes Projekt hin ausgerichtet ist. Gesucht wird dabei nach dem authentischen Ausdruck von Jugendlichen. Dabei steht der gesamte Apparat des Stammhauses zur Verfügung. Schwerpunktmäßig zeichnet sich eine solche Arbeit durch ihre Produktorientierung aus
- b) Jugendclubs, die kein "Casting" machen, sondern mit allen interessierten Jugendlichen zusammenarbeiten, dabei aber von vornherein ein Projekt anbieten. Auch diese Spielarbeit ist produktorientiert, wobei sie in der Gruppenfindungsphase wesentlich prozeßhaft bleibt: Denn das durch die "Aufgabe" - das vorgegebene Thema oder Stück - bedingte inhaltliche Interesse muß ja ins Spiel überführt werden. Einen Sonderfall stellen in diesem "Modell" Jugendclubs dar, deren Mitglieder schon längerfristig zusammenarbeiten: Hier dominiert wieder die Produktorientierung.
- c) Jugendclubs, die - sowohl was "Aufgabe" als auch Klientel betrifft - "offen" sind, also ganz der sich zu konstituierenden Gruppe anvertrauen, aus der heraus Themen und Spielweisen entwickelt werden. Auch dieses "Modell" zielt durchaus auf eine Aufführung, aber die gesamte Spielarbeit ist prozeßorientiert: es geht um das, was während der Proben mit den SpielerInnen passiert, weniger um die Durchformung eines Produkts. Auch in diesem "Modell" kann, wenn eine Gruppe längerfristig zusammenbleibt, sich eine stärkere Produktorientierung herausbilden.

Eine Übersicht über diese drei "Modelle" verdeutlicht, daß, wenn man die so entstandenen Aufführungen kritisch würdigen will, die organisatorischen Rahmenbedingungen mit reflektiert werden müssen: Jedes dieses "Modelle" ist in einer jeweils differenten theaterpädagogischen Konzeption mit klaren Zielvorgaben aufgehoben, die ihrerseits wiederum den Grad des "Formwillens" postulieren. Um mit dem letzten "Modell" zu beginnen: Eine "offene" Spielarbeit, die neugierig erst einmal auf die jungen Menschen zugeht, die

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

sich in diesem Medium finden wollen, verfügt über ein ganzes Set an theaterpädagogischen Übungen, die die Spielfähigkeit des Individuums freisetzen. Auch diese Übungen sind "Form", doch initiieren sie keinen "Formwillen". Denn mit Hilfe dieser Übungen soll erst einmal "Ausdruck" trainiert werden, der die Authentizität des Jugendlichen nicht transzendieren, sondern diese Authentizität selbst als Ich-Identität bestärken will. Spieltheoretisch bedeutet dieser Vorgang, daß der Spieler sich nicht etwas Anderes, eine Rolle, schafft, um sich auszudrücken, sondern daß er ganz bei sich selbst, also in einer primären "Ausdrucks"-Ebene verbleibt. Wenn mit einer solchen Spielarbeit in die Öffentlichkeit gegangen wird, muß man sich über die große Verletzlichkeit der SpielerInnen im klaren sein: Denn sie tun ja nicht vermittels einer Rolle so als ob, sondern sie stehen als authentische Subjekte auf der Bühne. Im Set theaterpädagogischer Übungen vermitteln sich dabei Formstrukturen, mit denen die Szenen authentischer Lebenswirklichkeit mit allen Ängsten, Hoffnungen, Verzweiflungen, Wut und Trauer so miteinander vermittelt werden können, daß zwar ein fragiles, aber doch vorzeigbares Gebilde entsteht.

Weil die Spielebene mit ihren choreographierten Bewegungsmustern auch in ein (dramaturgisches) Spannungsverhältnis, um das von außen kommende Zuschauerinteresse zu kommunizieren, umgesetzt werden muß, muß auch eine solche Aufführung sich in eine "Inszenierung" verwandeln. Allerdings hat es eine solche mit der grundsätzlichen Schwierigkeit zu tun, daß in ihr nicht gewählte Form und das spielende authentische Subjekt identisch werden, sondern parallel nebeneinander her laufen: Das Form-Inhalt-Verhältnis vermittelt sich derart als antipolig aufeinander bezogene Doppelstruktur, die durch die Biographie der Spieler ein ganz eigenes Zeichensystem fördert. Dessen Entschlüsselung kann nur da ganz gelingen, wo auch das "Projekt" verortet ist, wo sich nämlich zwischen Spielern und Publikum ein gemeinsam erlebter regionaler, sozialer oder kultureller Erfahrungshorizont auftut.

Es liegt auf der Hand, daß, wenn ein solcher nicht gestiftet werden kann, die Kommunikation zwischen Bühne und Zuschauerraum abbricht. Schwierig dabei zu vermitteln ist, daß diese massive Störung nicht durch die Spielenden bedingt wird, sondern durch die Aufführungssituation selbst, weil sich im Publikum Erwartungen aufgebaut haben, die durch die Darsteller nicht aufgefangen werden können. Genau dies ist den

SpielerInnen des Theaterjugendclubs des Theaters Vorpommern Stralsund/Greifswald in Dresden mit ihrer Eigenproduktion "Wenn ich in den Himmel schau..." geschehen. Mit einer Mehrzahl von durch einen starken Formwillen geprägten Inszenierungen konkurrierend, also auf ein Publikum treffend, bei dem sich im Laufe des "9. Bundestreffens" bestimmte Wahrnehmungsmuster herausgebildet hatten, mußte dieser leise, sympathische Versuch über "Grenzüberschreitungen" zwangsläufig auf wenig Duldsamkeit stossen. Der außergewöhnliche Versuch, Jugendliche aus zwei auseinanderliegenden Orten mit ganz unterschiedlichen Traditionen "grenzüberschreitend" zusammenzuführen - ein Faktum, das ja nicht die Aufführung selbst tangiert -, vermochte in diesem Kontext nicht abzustreifen, daß letztendlich der Status eines "Ausdruckstrainings" nicht überschritten wurde. Die gewählten "Trainingsformen" geben zwar dem spielenden, mit sich selbst authentische Subjekt einen gewissen Halt, doch weil sie den "Inhalt" nur stützen, aber nicht selbst zum Ausdruck bringen, werden sie in dem Augenblick beliebig, in dem die Kommunikation - wie geschildert - verzerrt wird: "Trainingsform" und spielendes Subjekt, die im Glücken der Vorstellung identisch werden, fallen auseinander... Und das geschieht nicht aus einem fehlerhaften dramaturgischen Aufbau heraus, sondern wird durch die sich nicht öffnen wollenden Rezipienten bedingt... Selbst in der Dresdener Aufführung von "Wenn ich in den Himmel schau..." war die Ernsthaftigkeit einer Suche deutlich zu fühlen, zu der sich Spielleiterinnen und SpielerInnen getroffen haben, um gemeinsam "Grenzen" aufzuspüren, eigene Eingrenzungen zu überwinden, der eigenen Angst zu entkommen, um sich auf "Welt" einlassen zu können. Wenn auch zu dieser Form notwendig das "Patchworkartige" gehört, so schien sie, da alles Spiel immer aus der Gruppe herauswuchs und in sie zurückfiel, in ihrer Substanz nicht ungebunden. Aber ihr fehlte der Schritt, der dem spielenden Subjekt in der Materialisation einer Rolle eine Distanz zum eigenen Ich ermöglicht: "Rolle" aber erscheint als der Begriff, der erst einen "Formwillen" etabliert, der ein prozeßorientiertes Projekt in den Status eines produktorientierten verwandelt. Gleichwohl erscheint es mir durchaus legitim, eine solche Spielarbeit, die von den Bedürfnissen der spielenden Subjekte geprägt ist, auch vorzuzeigen. Und dies nicht nur, weil "Wenn ich in den Himmel schau..." eine ehrliche und sympathische theaterpädagogische Arbeit ist, sondern auch, weil mit dieser auch eine urdemokratische Idee verbunden ist, die der Freiheit des spielenden Subjekts

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

nämlich, das lernen muß, allein aus seiner Kreativität heraus eine ganze (Spiel-)Welt zu schaffen und dabei zugleich sich die Gruppe behaupten zu lassen.

Wie der Leser verfolgt hat, hat er statt einer Kritik eine essayistische Skizze gelesen. In der Tat hätte ich als Rezensent bei einer solchen Aufführung die größten Schwierigkeiten, denn mit sich selbst authentische spielende Subjekte sind im eigentlichen Sinne des Wortes nicht kritisierbar. Beschreibbar wären zwar die einzelnen Formen (Übungen), aber bei näherem Hinsehen erweist sich, daß wichtiger als diese das sich in und durch die Gruppe entäußernde Lebensgefühl ist, die sich in der Angst und der Trauer dennoch Bahn brechende Hoffnung auf Überschreiten von Grenzen, auch der des eigenen Ich. Für mich wäre das die in einer Rezension zu analysierende Substanz der Aufführung. Obwohl ich in der Dresdener Vorstellung eine starke Sympathie zur Gruppe empfunden habe, bin ich andererseits auch nicht frei vom Kontext der Kommunikationsstörungen, die meine Rezeption behinderten. Und damit mich veranlaßten, eher prinzipiell auf die Zusammenhänge zwischen Kommunikationsstörung und Form einzugehen.

Wenn das Publikum den Zuschauerraum betritt, dann dröhnt Techno im auf- und abblendenden grellem Licht. Vor und auf der mit Packpapierbahnen versehenen Bühne tanzen Jugendliche voller Power. Man spürt gleich, hier geht es zur Sache. In einem ungeheuren Tempo stehen plötzlich einzelne Spieler im Lichtkegel, erzählen, spielen, singen, röhren schräge Geschichten verkorkster Liebesbeziehungen: Da steht ein Hausmeister in all seiner Kleinbürgerlichkeit auf der Bühne, dann ein total cooler Typ, der von sich in so totaler Coolness erzählt, daß man das Gefühl hat, daß dieser Typ ganz neben sich steht, dabei von einer ungeheuren Traurigkeit. Da läuft ein King-Kong über die Bühne, oder eine Stotterin, usw. Mal begegnen sich die Figuren, versuchen sich anzunähern, stoßen sich ab: Kurz es entsteht ein Panorama verlorener, schräger Großstadtypen aus Berlin - Prenzlauer Berg, in dem sich trotz der scheiternden Beziehungen die Sehnsucht nach einer Welt zeigt, in der die Liebe einen Platz hat. Dabei gibt es Theater total, selbst die Souffleuse wird ins Spiel einbezogen. Am Schluß wird mit einer kurzen Szene "West Side Story" mit dem unverwüstlichen Song "Maria" sentimentalisch herbeibeschworen, bevor dann harter Techno zum Abtanz mit dem Publikum dröhnt...

Ein größerer Widerspruch als zwischen den "Eigenproduktionen" "Wenn ich in den Himmel schau..." und "Personenverkehr" des Jugendspielclubs "P 14" der Volksbühne Berlin ist nicht denkbar. Wo sich das Theater Vorpommern auf geduldige theaterpädagogische Basisarbeit einläßt, da sucht sich hier ein Spielleiter, Bruno Cathomas, Schauspieler von Beruf, per Auswahlverfahren, neuhochdeutsch "Casting", seine "schrägen Typen" zusammen - "Jemand, der auf dem Klavier Bach spielt, hat keine Chancen bei mir." (O-Ton). Dabei hat er im Kopf, mit Variationen des "Romeo und Julia"-Stoffes zu arbeiten, entstanden ist dann daraus "Personenverkehr", das dramaturgisch sich gar nicht einmal stark von "Wenn ich in den Himmel schau..." unterscheidet: Hier wie dort gibt es "Patchwork", als lockere Revue komponiert, in der sich etwas von den verzweifelten Lebensgefühlen der spielenden Subjekte aufbewahrt. Aber "Personenverkehr" wird absolut von einer Erzählabsicht und einem Formwillen regiert, der sich nicht nur in den szenischen Mitteln, deren "Väter" - Castorf und Marthaler - kaum unkenntlich bleiben, zeigt, sondern ebenso in der ungeheuren Power und Direktheit der Spieler. Auch in "Personenverkehr" wirken die spielenden Jugendlichen authentisch, aber sie "wirken" nicht "unmittelbar", sondern Cathomas hat seinen SpielerInnen eine "Rolle" in die Hand gegeben. Sie müssen nicht "sein", sondern sie "spielen" Seiten ihrer Persönlichkeit, die durch die künstlerische Durchformung sich vom bloßen Subjekthaften ablösen, sich in der "Rolle" verobjektivieren. Autobiographisches Material wird in eine Als-ob-Haltung transferiert, die wie jede Rollenarbeit mit persönlicher Erfahrung unterfüttert werden muß. Nach außen hin arbeitet Cathomas allerdings mit einer Täuschung: in seinem Techno-Opening verspricht er Authentizität, unmittelbares "feeling", aber er bringt das Kunststück zustande, diese als eine gespielte herzustellen. Was theoretisch kompliziert klingt, nämlich "authentische Authentizität" in eine künstlerisch geformte zu verwandeln, ist in practu der einfache Transfer des Seins in die Welt des ästhetischen Scheins, wobei in dem so gewonnenen "Ausdruck", zu dem die Rolle gerinnt, das "Sein" verschwindet, bzw. auf einer anderen, "objektiveren" Ebene aufgehoben wird. Da darüber hinaus ein massiver Formwille tätig wird, wird alles auf die Herstellung eines Produkts konzentriert. Andererseits verdeutlicht die Arbeit an der Rolle - und die ist in diesem Falle ähnlich strukturiert wie beim Theater Vorpommern -, die zugleich auch eine solche an der Persönlichkeit des spielenden Subjekts ist, daß auch bei "Personenverkehr" trotz aller

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

intentionalen Ausrichtung eine prozeßorientierte Phase stattgefunden haben muß: Ansonsten könnten die spielenden Jugendlichen nicht ihr starkes, direktes, powerhaftes Spiel entwickeln.

Der Leser wird notiert haben, daß hier mit Einsprengeln theoretischer Reflexion eine Kritik formuliert worden ist. Da offensichtlich ist, daß hier die gesamte Produktion vom Formwillen eines Mannes getragen wird, der schon bei seinem "Casting" Vorentscheidungen getroffen hat, wird auch der Name des Spielleiters protokolliert. Weil hier die Aufführung ästhetisch durchstilisiert ist, wird sie analytisch beschreibbar. Da aber ein Ensemble agiert, macht es wenig Sinn, auch die schauspielerischen Leistungen en détail zu werten: Da ist diese Eigenproduktion auch theaterpädagogisch zu eindeutig strukturiert, indem sie alle "solistischen" Leistungen zu einem Gesamtausdruck integriert, der dabei nicht leugnet, im Produkt stolz die Signatur eines Hauses - der Volksbühne - vorzuführen. Eines Hauses, das durch einen entsprechenden Produktionsetat diese Arbeit auch öffentlich stützt.

Um gleich beim "Casting"-Modell zu bleiben, sei hier schon der Schülerclub des Schauspiels Frankfurt am Main aufgeführt, den Alexander Brill mit vielen Produktionen geprägt hat und der im Hause eine feste Spielplanposition einnimmt. Wenn der Regisseur ein Vorsprechen veranstaltet, dann steht das Stückprojekt schon fest. Entsprechend zielgerichtet wird das Ensemble engagiert. Projektorientiertes Arbeiten findet hauptsächlich in der Findungsphase statt, wo die SpielerInnen sich über Improvisation kennenlernen und sich zugleich mit der Stückvorlage auseinandersetzen. Gewählt wurde dieses Mal der Klassiker "Frühlings Erwachen" von Frank Wedekind. Wie immer versucht Brill dabei die Stückvorlage nicht nur zu aktualisieren, in heutiger Lebenswirklichkeit zu verankern, sondern die ursprüngliche Dramaturgie auch zu zerbrechen, um "authentische" Wirkung zu erzielen. In "Frühlings Erwachen" allerdings werden Texte gestrafft und umgestellt, aber die Aktualisierung findet hauptsächlich im szenischen Material statt. Auch wenn sprachlich kräftig gegenwärtiger Alltagsjargon eingesetzt wird, so bleibt doch der Wedekind'sche Sprachgestus grundsätzlich erhalten. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß der einzig größere dramaturgische Eingriff - die Besetzung des Moritz mit einer Frau - Resultat der projektorientierten Phase ist: Weil die Jugendlichen einhellig der Meinung waren, daß ein solches Verhältnis wie zwischen Melchior und Moritz nicht unter Jungen heute denkbar wäre. Ein weiterer Eingriff, der Verzicht

auf die Elternszenen von Moritz, folgt konsequenterweise aus dieser ersten Entscheidung, wird aber ähnlich wie die Weglassung des "vermummten Herren" auch durch eine "allgemeinere" Interpretation des Textes getragen: Denn Brill führt zwar in vielen Bildern vor, wie Jugendliche auch heute von sexuellen Nöten getrieben werden, aber er überführt den Stückkonflikt doch in eine umfassendere Gesellschaftsanalyse, in der Sexismus und Gewaltmetaphern einen engen Zusammenhang eingehen: Brill führt die Abwesenheit von Liebe vor. So wird auch die erste sexuelle Begegnung zwischen Wendla und Melchior in einem Schrank verborgen zu einem Akt der Vergewaltigung.

Neben diesem Schrank, an die rechte Seite außen gerückt - der einzige Ort, der auf dieser Bühne Intimität ermöglichen könnte -, ist der Spielraum wie ein überdimensionierter Aktenordner, der in einer skatelineartigen Wand ausläuft, gestaltet. Links außen ist die riesige Klemmklammer, die allerdings nie angespielt wird, also nur bildhaft die Assoziation Aktenordner stützen soll. Diesen Raum nützt Brill für Massenauftritte. Immer wieder stürmen die Jugendlichen die Skatewand, klammern sich, beschriften sie, schreien ihre Trauer über diese Welt hinaus. Brill konzentriert sich dabei auf die Prozesse in der Gruppe, deren Individuen eher durch ihr aktuelles Outfit gekennzeichnet wird denn durch die psychologische Charakterisierung der Figuren. Selbst Melchior und Moritz verschwinden in der Gruppe, auch wenn sie selbstverständlich Zweierszenen haben. Mit dieser Konzentration auf den Gruppenprozeß - nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Internatschülern und den Lehrern - erreicht Brill Power und zeigt so eindrucksvoll, wie Melchior und Moritz Außenseiter sind: die Identitätsprobleme dieser beiden sind nicht die der Gruppe. Allerdings verhindert deren Power auch eine Identifikation des Publikums zwischen den beiden. Die Inszenierung changiert dabei seltsam zwischen szenischen Metaphern und Eindeutigkeit wie der blutigen Abtreibungsszene Wendlas. Die Grundidee des Raums, der Aktenordner, bleibt im Spiel uneingelöst, schwebt nur als Kopfgeburt über der Aufführung. Gerade, weil im Umgang mit der Vorlage nicht entschieden genug in der Form eines Sowohl -Als auch gehandelt wird, scheint es, daß trotz aller dramaturgischer Eingriffe die gewählte antipsychologische Spielweise an Grenzen stößt, ja, zu sich selbst in Widerspruch tritt. Dies wirkt um so auffälliger, als diese Inszenierung sich ja mit der Rezeptionsgeschichte dieses Stückes reiben muß, mit einer Reihe interessanter Aufführungen, die durchaus die Balance zwischen einer anti- und

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

psychologischen Spielweise zu halten und ohne große Eingriffe die Geschichte als historische und doch gegenwärtige zu erzählen vermochten.

IV

Nachdem die "Modelle" a) und c) diskutiert wurden, bleibt noch b): theaterpädagogisches Arbeiten ohne vorherige Auswahl der Spieler, aber mit vorgegebenem Sujet. Als Beispiel - wobei alle weiteren Aufführungen in Dresden dieser Gruppe zuzuordnen wären - wähle ich "Telemach - Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm - ein Stück Odyssee" vom Jugendclub des Staatsschauspiels Dresden". Angeboten war ein Spielprojekt zu "Ithaka" von Botho Strauß, für das darüber hinaus in Zusammenarbeit mit einer Gruppe "Junger Autoren" ein eigener Text entstand. In der Anfangsphase lief die Arbeit parallel, gemeinsam erarbeiteten die 23 Mitwirkenden zusammen mit der Regisseurin Katja Heiser ein dramaturgisches Konzept, erste Szenen entstanden über Improvisation, die Autorengruppe arbeitete dann sozusagen auf Bestellung.

Dieser spannende Herstellungsprozess, der eine intensive Auseinandersetzung mit der "Odyssee" von Homer und "Ithaka" von Botho Strauß beinhaltet, führte dazu, das Interesse der Jugendlichen auf die Geschichte des Telemach, Sohn des Odysseus, zu lenken. Er kehrt gerade von der Suche nach seinem Vater zurück in das versifftete Ithaka, wo die Freier mit den Mägden zu regieren versuchen, bis dann Telemach zu sich selber kommt und die Herrschaft übernimmt. Dabei entstehen viele schöne Einzelbilder, wenn Telemach anfangs mit seinem Koffer heimkehrt, die erste flüchtige Liebesbegegnung an einer Säule, oder wenn Penelope in ihrer Dreifachbrechung als Mutter, Ehefrau und Königin agiert. Auch die Übersetzung der Götterwelt in Person der Athene als vierköpfige Musikband überzeugt, zumal sie nicht nur musikalisch pointiert eingesetzt ist, sondern deren Mitglieder mit ihrem eher demonstrativen Spielstil auch wirkungsvoller spielen als die Freier und Mägde, deren Choreographie in einem Bühnenbild, das sich wie eine aufgestuhlte Kneipe nach Feierabend ausnimmt, ungeformt erscheint. Diese Inszenierung leidet darunter, daß es ihr nicht gelingt, prozeßorientiertes Arbeiten in der Aufführung verschwinden zu lassen. Der im Programmheft formulierte Anspruch: "Die professionellen Schauspieler im Schauspielhaus aus der Perspektive der Erwachsenen - der Jugendclub im

Kleinen Haus mit einer eigenen Sicht, der der Jugendlichen - das könnte eine spannende Kombination sein", verdeutlicht eine klare Produktorientierung, aber im komplizierten Probenprozess mit Spieler-, Dramaturgen- und Autorengruppe, die allesamt erst einmal in das Medium "Theater" eingeführt werden müssen, fehlte es letztendlich an Zeit, alle diese verschiedenen Ebenen miteinander zu integrieren und so zu einem Ausdruck zu formen. In der gezeigten Form markiert die Aufführung einen Zwischenstatus, der zwischen prozeß- und produktorientierter Arbeit hin- und herschwankt: Man sieht der Inszenierung an, daß es sich die Macher nicht leicht gemacht haben.

Es wäre sicher einfacher gewesen, mit einer festen Spielvorlage zu arbeiten, wie es die Schüler-, bzw. Jugendclubs vom Kleist-Theater Frankfurt/Oder, der Bühnen der Hansestadt Lübeck und des Staatstheaters Kassel gemacht haben. Die Vorgabe eines Stücks präjudiziert in gewisser Weise ein produktorientiertes Arbeiten. Denn eine solche Auswahl macht nur dann einen Sinn, wenn sie dazu genutzt wird, ausgehend von der Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher sich mit Stücktext und Rollen abzureiben und diesen Arbeitsprozess in der Aufführung verschwinden zu lassen. Zu beachten ist dabei, daß Stückvorlage und Gruppe nicht miteinander konfliktieren. Das scheint beim Schülertheatertheater des Kleist-Theaters Frankfurt/Oder gelungen, obwohl hier eine große Gruppe von ca. 30 Spielern agiert. Der Versuch, Thornton Wilders' Menschheitskomödie "Wir sind noch einmal davongekommen" in eine "sit-com-Inszenierung" zu verwandeln, glückt im ersten Akt vollkommen. Zwei Entertainer führen in die Eiszeit ein. Mit slapstickhaften, burlesken Mitteln wird die Geschichte des ewigen Adam mit allen Zeitsprüngen und personalreich wunderbar leicht erzählt und zugleich auch das eigene Lebensgefühl artikuliert. Daß am Ende des ersten Aktes die Regieanweisung Wilders ernstgenommen und das Publikum aus dem Saal getrieben wird, hat eine starke Wirkung, denn insbesondere die ganz jungen Spieler entwickeln so einen Furor, daß zunächst die Differenz zwischen Spiel- und Realsituation verwischt erscheint.

Merkwürdigerweise können die beiden folgenden Akte nicht mehr die Wirkung des ersten erreichen. Das verwundert beim zweiten um so mehr, als er durch das Strandambiente ja Personalreichtum zuläßt. Warum die Spielleiter aber nicht die vorgeschlagenen "Spielhäuser" aus-, sondern einen "Miß"-Wettbewerb einbauen, wird nicht sinnfälliger. So verschwindet mit zunehmend sich ankün-

Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?

digender Sintflut die Leichtigkeit des Spiels, damit aber auch der Bezug zur Lebenswirklichkeit der spielenden Jugendlichen. Auch die Wiederholung der Publikumsvertreibung verpufft, da müssen die Spieler schon Mittel einer deftigen Publikumsbeschimpfung - "Scheiß Jugendliche!" - anwenden, um ihr Ziel zu erreichen. Merkwürdig auch, daß die Entertainer im dritten Akt fast verschwinden. Nun ist dieser Akt, am Ende eines Weltkrieges angesiedelt, der im Kampf zwischen Adam und Kain den zwischen dem Humanismus und dem Prinzip des Bösen widerspiegelt, schon bei Wilder durch eine andere Spielweise charakterisiert, indem das epische Spielprinzip in ein psychologisches übergeht. Da fehlte es den Spielern am Mut, tiefer in die Stückvorlage einzugreifen und die im ersten Akt entwickelte "sit-com-Komödie" auch in den beiden anderen Akten als Struktur einzusetzen, oder aber in Form einer "Reality Show" zu kommentieren.

An den Bühnen der Hansestadt Lübeck hat aus eigener Kraft der Schauspieler Harald Fuhrmann den Jugendclub aufgebaut. Da er die Bühnen verläßt, scheint die Zukunft einer weiteren Arbeit in Lübeck ungewiß. Zum Abschluß seiner Lübecker Zeit hat er mit seiner eingespielten Gruppe das Stück "Archeologia" von Alexej Schipenko ausgewählt, eine Geschichte von sieben gestrandeten Menschen auf der Suche nach Liebe, Freundschaft und Vertrauen. Im Zentrum steht dabei ein junger Dichter, der seine Freundin in den Selbstmord treibt. Der Regie gelingt eine dichte Inszenierung, die ihre Darsteller in extreme Gesten treibt. Dennoch fehlt dieser Aufführung im Kontext der anderen in Dresden gezeigten Arbeiten die Erdung, d.h. sie vermag in ihrer Artifizialität nicht sinnlich deutlich zu machen, in welchen Bezug die vorgeführten Handlungen zur Lebenswirklichkeit der Spieler stehen. Das sich im Stück entäußernde Lebensgefühl bleibt - auf die Spieler bezogen - abstrakt. So deckt diese Aufführung die Sparte des reinen "Literaturtheaters" ab: Sie war von allen in Dresden zu sehenden Inszenierungen die ästhetisch ambitionierteste, zumal die Arbeit mit Methoden von Strasberg nicht zu übersehen war.

Auch die fünf Spielerinnen des Jugendclubs am Staatstheater Kassel haben bis auf eine Ausnahme eine lange gemeinsame Jugendclub-Geschichte hinter sich. Sie ließen sich für ihre szenische Collage "Kaspar" (Hauser) von Texten Handkes, Jandls und Steins inspirieren, die - und da schließt sich der Bogen zu "Wenn ich in den Himmel schau..." - aus einfachen theaterpädagogischen

Übungen heraus eine strenge Choreographie aufbaut. Text und Bewegung auf einer fast leeren Bühne - es reichen fünf Stühle und fünf Koffer als Requisiten - sind präzise aufeinander abgestimmt, steigern sich gegenseitig. Und obwohl die Choreographie von allen Spielerinnen die gleichen Bewegungsabläufe abverlangt, bleibt Platz für winzige individuelle Charakterisierungen. Das hat in der Aufführung eine wundervolle Leichtigkeit, obwohl sie in ihren Bildern wie bei Handke die Geschichte der Menschwerdung als einen Akt der Dressur vorführt, zugleich aber auch als eine solche der Identitätsfindung eines Jugendlichen erzählt: Bei aller Leichtigkeit öffnet sich der Horizont dieser Aufführung ins Philosophische. Bildertheater vom feinsten, verbunden mit einer präzise erarbeiteten Sprechtechnik: So schön und so einfach lassen sich mit Improvisation und einfachen theaterpädagogischen Übungen Aufführungen erarbeiten, wenn sie von einer Erzählabsicht geleitet werden, die auf Formung gerichtet ist.

V

Die Aufführungen beim "9. Bundestreffen der Jugendclubs an Theatern" deckten das gesamte Spektrum professioneller theaterpädagogischer Arbeit an den Bühnen ab. Da allen im Status der Aufführung eine produktorientierte Position unterstellt werden konnte - warum denn sonst eine Aufführung? -, also "inszenierte Wirklichkeiten" zu besichtigen waren, konnte entsprechend das kritische Instrumentarium angewandt werden. Es überrascht nicht, daß dort, wo Erzählabsichten sich nicht wie intendiert realisieren ließen, offensichtlich das Verhältnis von prozeß- und produktorientierter Arbeit nicht ausbalanciert schien, was wiederum in Abhängigkeit von Organisationsstruktur und grundlegender theaterpädagogischer Konzeption steht. Dies sind Momente, die zwangsläufig in einer "normalen" Rezension nicht diskutiert werden können, aber gleichwohl, wenn sie solidarisch "handeln" will, berücksichtigt werden müssen. Doch läßt sich eine solche Diskussion im 60-Zeilen-Format kaum gewährleisten.

Anschrift des Verfassers:
Eschenweg 6
89275 Oberelchingen

Workshopbeobachtungen

„Von Null auf Tausend“ - Stanislawski, Meyerhold und Cechov mit Renat Safiullin

Nicole Hommel, AdK, Ulm

1. Tag 13.06.98

Als ich mich am ersten Tag vor Kursbeginn vorstellte, war der Kursleiter einigermaßen überrascht. „Zuschauer brauchen wir nicht“. O.k., ich war also Teilnehmerin. Zu Beginn bekamen wir, nach einer kurzen Vorstellungsrunde, eine theoretische Einführung über Stanislawski und dessen Weg zum Schauspielertraining. Schon hier war klar, daß Renat auf uns alle eine sehr große Ausstrahlung ausübte, auch wenn er mit Sätzen wie: „Wir müssen das Unterbewußte belügen“ oder „Das Unterbewußte muß man füttern für die Wahrhaftigkeit der Figur“ fragende Blicke hervorrief. Hierzu brachte Renat eine Übung. Er lief im Raum, in verschiedenen Gehvariationen. Schwere Tritt, Leichtfüßigkeit, eine Frau in Eile usw. Wir schlossen dabei unsere Augen und sollten nachher über unsere Assoziationen berichten.

Dann ließ er Musik laufen und wollte von uns wissen, an welche Figur diese Musik erinnern könnte. Wir suchten nach einem Stück, das den meisten bekannt sein würde und einigten uns auf „Romeo und Julia“.

Wir liefen im Kreis, und auf ein Zeichen von Renat spielten wir Gegenstände und Dinge, die eine Geschichte erzählen. Z.B. eine Schaufensterscheibe eines Juweliersgeschäfts, die dann von Dieben eingeschlagen wird. Oder eine Handgranate vor, während und nach der Zündung. Dabei ging es um das Nachempfinden und Erkennen des Gefühls einer Handgranate (jajajaj!). Die Übung hat sehr viel Spaß gemacht, und Renat gelang es in kurzer Zeit, den Jugendlichen und mir die Hemmungen zu nehmen. Einerseits weil er sich selbst ständig spielend zeigte und damit bei den TeilnehmerInnen die Lust auf das eigene Spiel erhöhte, zum anderen, weil er uns sagte, daß wir nur für uns spielen und niemandem gefallen müßten.

Nach der Pause erfuhren wir etwas über Michael Cechov und Meyerhold, die beide ausgehend von Stanislawski eigene Schauspieltrainings entworfen haben. Renat versuchte uns die Unterschiede der drei Russen zu erklären. Auf die Frage, für welche der drei Theorien wir uns entscheiden würden, herrschte jedoch beharrliches Schweigen. Zunächst blieben die Bedeutungen der Begrifflichkeiten:

„Ich bin“ - Stanislawski

„Ich spiele“ - Cechov

„Ich stelle dar“ - Meyerhold

unklar, auch wenn Renat uns alle drei Trainingsmethoden sehr plastisch und lebendig darstellte.

Wir sollten, nach kurzer Überlegungszeit, verschiedene Personen darstellen. Jeder sollte einmal spielen, der Rest sollte beobachten und danach kurz beschreiben. Wichtig war Renat dabei die Seele der Figur, die Bewußtheit der Bewegungen, kurz die Wahrhaftigkeit.

Mit einer Hausaufgabe entließ uns Renat am ersten Tag. Jeder sollte sich ein Tier oder einen Gegenstand überlegen, den er darstellen wollte.

2. Tag 14.06.98

Renat gab die Möglichkeit, Fragen zur gestrigen Arbeit zu stellen. Die meisten wollten noch einmal den Unterschied zwischen Cechovs und Stanislawskis Arbeit erklärt bekommen. Bei diesen Erläuterungen gab es sehr viel zu lachen, weil Renat nicht nur erklärte, sondern seine Ausführungen spielerisch ausschmückte.

Danach kamen wir zu unserer Hausaufgabe: „Die kleine Geschichte eines Tieres oder eines Gegenstandes“. Anne zeigte als erste eine Katze. Natürlich bekam sie nach ihrer Übung Applaus, doch damit war die Vorführung nicht beendet. Renat begann mit Anne an ihrer Szene zu arbeiten. Dabei erfuhren wir wichtige Dinge über die Vorgehensweise bei einer solchen Übung:

Wichtig vor allen Dingen ist die Entwicklung der Geschichte. Sie muß einen Anfang, einen Mittelteil bzw. einen Höhepunkt und einen Schluß haben. Mit dem Auftreten und dem kurzen verbalen Vorstellen der „Etüde“ beginnt bereits die Geschichte. Durch „Brüche“ innerhalb der Geschichte erzielt man komische Wendepunkte. Was für eine Katze ist sie? Wo kommt sie her? Was will sie hier?

Genau wie bei der „Katze“ arbeitete Renat an den Figuren der „Bürste - neu - aber billig“, am „Rasierapparat - ural“ oder an der „biestigen Fußgängerampel“.

Für den nächsten Arbeitsschritt bekamen wir Arbeitsblätter für eine kleine Zweierszene ausgeteilt. Der Text sollte auf vier verschiedene Arten gespielt bzw. gesprochen werden.

1. Drama
2. Komödie
3. Tragödie
4. Farce

Zunächst einmal wurden die vier Theaterarten besprochen. Ganz schwierig zu verstehen war der Unterschied zwischen Tragödie und Drama (ja, was genau ist denn der Unterschied?). Antwort: In einem Drama seien die Leidenden selbst schuld an ihrer Lage, während in der

Workshopbeobachtungen

Tragödie die Ursache des Leidens von außen gesetzt werde. Renat ging es mit dieser Trennung darum, den inneren Antrieb der Schauspieler deutlich zu machen, und die damit verbundene Suche nach dem Subtext darzulegen. Vier Paare wurden gebildet, die bis zum nächsten Workshop-Tag den Text auswendig lernen sollten.

3.Tag 16.06.98

Der heutige Tag begann mit einem „Durchlauf“ der gestern gezeigten Figuren. Die Arbeit der Jugendlichen wurde in ihren Mitteln immer feiner. Das Wesen ihrer Figuren wurde deutlicher, so daß die karikaturistischen Züge immer weniger wurden. Renat ließ jede Szene vorführen und bot für sie noch zusätzliche Brüche und Merkmale an.

Nach der Pause ging es dann weiter mit der Textarbeit. Die vier Paare sollten ihre Szenen spielen. Marina und

Nadja waren zuerst dran. Sie hatten eine Tragödie zu spielen. Mit unterschwelliger Spannung sollte Marina, im Text, fragen: „Wie ist Dein Verhältnis zu mir? Ich weiß, Du liebst mich nicht, aber wie ist Dein Verhältnis zu mir?“ Bei den beiden Mädchen tauchten Fragen auf, weil die Antwort auf die oben genannte Frage im Text lediglich aus einem „Gut“ besteht. Renat erarbeitete mit den beiden Spielerinnen aufgrund ihrer Fragen den Subtext zu den beiden Figuren. An dieser Stelle kam er dann zu Aussagen vom ersten Kurstag zurück, die sich auf Stanislawski bezogen. So z.B. „Was will die Person?“, „Wo kommt sie her?“ usw.

Von Renat war ich sehr angetan. Er hatte eine ungeheure Ausstrahlung und eine riesige Spiellust, die uns alle ansteckte. Anfängliche Schwierigkeiten lösten sich nach und nach von alleine auf. Außerdem kann man sagen, daß unser Workshop keinen „Ich-habe-darauf-keinen-Bock-Zerfall“ erlebt hat.

„Das wahrhaft Wunderbare einer anderen Theaterkultur“

Ein Materialien-Workshop mit Eddy Socorro

Nicole Schymiczek, AdK, Ulm

„Insel“ heißt das Kinder- und Jugendhaus, in dem der Workshop stattfand, und von einer Insel kommt auch unser Workshopleiter Eddy Socorro. Auf dem Kieselweg zum Haus empfing er uns und begrüßte jeden einzeln. Er begleitete uns in die hellen und freundlichen Räume, auf deren Boden er schon verschiedene Materialien ausgebreitet hatte. Dort erwartete uns eine bunte Landschaft aus Stoffresten, Zeitungen, Kartons und Holzstöckchen.

Eddy ist ein fröhlicher, herzlicher Kubaner, der in Havanna eine Theaterschule absolvierte und dann zur Fortbildung in die ehemalige DDR kam. Auch heute noch verbringt er die Hälfte des Jahres in Kuba und die andere in Deutschland. Er arbeitet am Nationaltheater Havanna und macht Gastregien in Dresden, Erfurt, Berlin und Zürich. Er ist ein leidenschaftlicher Theatermacher, hat keine besondere Spezialisierung, sondern ist neugierig auf alles, was ihm begegnet. „Offenheit ist sehr wichtig bei der Arbeit“. Interessant findet er die Symbiose zwischen Puppe und Puppenspieler (z. B. Puppenglieder fehlen und werden vom Puppenspieler ersetzt) und die Verbindung von verschiedenen Ausdrucksformen wie z. B. Tanz, Fingerspiel, Rhythmus. Als Spielleiter möchte er wie ein Katalysator wirken: er schaut was kommt und filtert dann die vielversprechenden Spielideen heraus. Im Mittelpunkt steht der kreative Prozeß der Gruppe, nicht die künstlerische Selbstverwirklichung. „Bescheidenheit ist eine wichtige Komponente kreativer Arbeit“.

In diesem Workshop wollte Eddy uns das Lebensgefühl der Lateinamerikaner erfahren lassen, die Freude am Augenblick, ohne Nachdenken über das, was morgen sein könnte.

Die Textvorlage - „Die Geschichte der harmlosen Eréndira und ihrer herzlosen Großmutter“ von Gabriel García Márquez - hätten wir schon vor dem Workshop zum Lesen bekommen sollen. Da das nicht geklappt hat, lasen wir erst einmal gemeinsam die Geschichte: Eréndira hat durch ein Mißgeschick das Hab und Gut der Großmutter niedergebrannt, und die Großmutter verlangt nun, daß Eréndira ihr alles bezahlt. Da Eréndira nur ihren Körper besitzt und sonst nichts, zieht die Großmutter mit ihr durchs Land und verkauft Eréndiras Körper an Männer. Am Schluß findet sich ein Held, der die Großmutter tötet und Eréndira befreit.

Nach dem Lesen spielten wir unsere erste Vision der Geschichte. Es fanden sich kleine Gruppen, die mit Hilfe der unterschiedlichen Materialien versuchten, die Fabel dieser Geschichte umzusetzen. Dabei wurden vor allem die Stoffreste und Rhythmusstöcke verwendet: Eine Gruppe benutzte eine Stoffpuppe als Eréndira, die wie ein Spielball von den Männern hin- und hergeworfen wurde, einer riß sie auf und holte ihre Stoffeingeweide heraus, bis der Held kam und sie wieder zusammenfügte. Andere arbeiteten szenisch mit den Kartons, die jedoch die Phantasie nicht so sehr beflügelten oder technische Probleme bereiteten. Bei der Arbeit mit Rhythmusstöcken entstanden interessante Bilder zu

den Beziehungen der Figuren, z. B. wenn die Stäbe der Freier Eréndira durch Rhythmus und Berührungen bedrohten und in die Enge trieben.

Weil mangels Teilnehmerzahl ein freier Tag eingelegt werden mußte, war das Motto des letzten Tages: "Heute wollen wir nicht so viel reden, sondern spielen." Als erstes verkleideten wir uns mit den Stoffresten und improvisierten in unseren verschiedenen Figuren. Danach probierten wir Szenen aus und verwendeten dabei Holz-

stöcke als rhythmisches Ausdrucksmittel. Für die Präsentation wurde an einer Dramatisierung der Fabel der Geschichte gearbeitet.

Man hätte sich vorstellen können, eine lockerere Arbeitsatmosphäre zu schaffen, wenn es gelungen wäre, über eine Vorstellungsrunde und Kennenlernübungen in der Gruppe Berührungängste abzubauen und eine Basis des Vertrauens zu schaffen, die dem kreativen Prozeß sehr förderlich gewesen wäre.

Protokoll zu Workshop 3: Körpersprache - Pantomime - als Mittel des Theaters

Barbara Schmidt, AdK, Ulm

Im Laufe der drei Workshoptage entdeckten die "Wörter" immer mehr ihre "Schauspielfiguren" und konkretisierten sich in dem Satz: "Entwicklung des Körpers im Spiel ist wie ein Krimi im Kino":

Ralf Herzog, Pantomime aus Dresden, "schöpfte" diesen Satz aus der Begegnung mit den Jugendlichen. Sensibel, neugierig machend, spielerisch lebendig begab er sich mit ihnen auf Entdeckungsreise in die Welt der Pantomime. Erwartungen, Wünsche und Erfahrungen waren bei den Teilnehmern wenig vorhanden.

Geschickt weckte Ralf Interesse für sein solides Handwerk - von der Einzelarbeit zur Gruppenarbeit - bei dem für ihn 3 Kriterien wichtig sind:

- 1) Über Selbstwahrnehmung und Isolation den Körper kennenlernen
- 2) Pantomimische Technik
- 3) Umsetzung in Drama

Die Entdeckungsreise begann mit dem Aufwachen von "Kindern", die staunend den Körper in allen Einzelteilen bewegend zu spüren lernten. Die "Kinder" wuchsen heran, bis sie auf ihren eigenen Füßen standen. In der nun beginnenden Fortbewegung nahmen sie Raum und andere wahr. Mit pantomimischer Körperwelle, sich isolierenden Statuen, Aufbau von Wänden, dem Zur-Seite-Schieben von Seilen, reitenden Pferden und in

anderen Situationen agierten und reagierten die Spieler auf die anderen.

Sie lernten pantomimische "Toc"s (= Stops), um sie durch eine Umkehrbewegung wieder aufzulösen, weil da eine Blume stand, die gepflückt werden wollte. Sie suchten liebenden oder streitenden Kontakt zu anderen, der nur ganz langsam, wie im Traum, zeitlupenhaft ablief.

Dann wurde eine Person außerhalb der Gruppe postiert und provozierte das Ensemble zum Konflikt.

Ralf begleitete den Workshop pädagogisch sensibel und motivierte die Gruppe durch herrlich komische pantomimische Einlagen. Nicht nur über dieses spielerische Vermitteln gelang es ihm, sein Ziel - Handwerk Technik und Möglichkeiten des gestischen Spiels zu vermitteln - zu realisieren.

Um die Lust und die Stimmung in diesem Workshop aufzuzeigen, hier ein paar Stimmen von TeilnehmerInnen:

"Ich möchte Blumen pflücken mit Ralf!"
 "Pantomime ist allein sein... und doch nicht allein sein, nichts zu sagen und doch zu sagen!"
 "Mir bleibt die Sprache weg!"
 "Ich bin wieder aufgewacht, um pantomimisch weiterzuträumen!"

Dokumentation zum Workshop Nr. 4 (Kabarett)

Martin Schuster, AdK, Ulm

"Kabarett - die Überspitzung dessen, was möglich ist; das Nichtvergleichbare miteinander vergleichbar machen" (Manfred Breschke)

In Workshop Nr. 4 befaßten sich die 12 jugendlichen Teilnehmer mit diesem Thema. Der Dresdner Kabarettist Manfred Breschke stieg mit einer Frage in seinen Workshop ein: Warum habt ihr eigentlich Interesse an Kabarett? Es kam heraus, daß einige Kabarett schon

einmal gesehen hatten, u.a. im Fernsehen, und dadurch Interesse bekommen hatten, mehr darüber zu erfahren. Einer erwähnte, er finde Kabarett interessant, da es sich u. a. mit Tagespolitischem beschäftige. Der eigentliche Grund der Frage kam auch aus dieser Richtung: Breschke wollte erfahren, inwieweit die Jugendlichen überhaupt an Politik interessiert sind, denn sich mit politischen Begebenheiten kritisch auseinanderzusetzen, sei eines der wichtigsten Bestandteile von Kabarett. Im

Workshopbeobachtungen

Laufe der drei Workshop-Tage erfuhr Breschke, daß die von Erwachsenen oft geäußerte Behauptung von der politischen Aversion der heutigen Jugend nicht unbedingt auf die Teilnehmer seines Workshops zutrifft. Anschließend erläuterte Breschke, das Wort "Kabarett" komme vom französischen "Cabaret", was soviel wie "bunte Platte" heißt. Heutzutage sei das "Kabarett" jedoch vom "Cabaret" als erotischer Show im Rotlichtviertel zu trennen.

Als Info-Quellen für die politischen Lachnummern des Kabarettisten können Zeitschriften wie "Spiegel", "Zeit" und manchmal auch die "Bild-Zeitung" dienen. Während eines Brainstormings sollten die Teilnehmer auf Plakaten Themen sammeln, die sie wütend machen. Als Anregung dafür legte M. Breschke Exemplare der Bild-Zeitung aus. Schnell kamen eine Menge Themen zusammen: Kernenergiepolitik, Rechtschreibreform, Schule, Boygroups, rechte Politik, Arroganz, Werbung Rechthaberei, Genmanipulation, schlechtes Wetter, "Geld regiert die Welt", nörgelnde Eltern, Egozentriker, Oberflächlichkeit, Techno, Selbstsucht, Militäreinsätze, Fernsehen, Waffenexporte ...

Breschke versuchte nun, gemeinsam mit den Jugendlichen die Themen zu gruppieren und miteinander in Verbindung zu bringen. In diesem Prozeß verstand er es, die Bilder und Ideen der Jugendlichen aufzunehmen und gemeinsam mit ihnen entsprechend zu verarbeiten.

Der zweite Workshop-Tag begann mit Partnerübungen. So wurde die Gruppe wieder fit, aus den gesammelten Themen die wichtigsten auszusuchen und dazu Improvisationen zu machen. Nach einigem Ausprobieren und Umstellen von Szenen entstand folgender Inhalt für die Kabarett-Show:

- Szene 1: Die Boygroup XY gibt ein Musik-Konzert
- Szene 2: Zwei Manager aus der rechten politischen Szene (NPD) versuchen die Boygroup für ihre Zwecke zu engagieren
- Szene 3: Es entsteht ein Streit innerhalb der Boygroup wegen der beiden NPD-Politikern
- Szene 4: Nur zwei der Boygroup bleiben und haben ein weiteres Gespräch mit den Managern
- Szene 5: Die beiden übriggebliebenen aus der Boygroup sollen neue Bandmitglieder suchen
- Szene 6: Vorspiel der neuen Boygroup vor den beiden NPD-Leuten

Bei den anschließenden Improvisationen zu den gefundenen Szenenthemen erinnerte Breschke die Spieler immer wieder an ihre inhaltlichen Ideen; beim Spielen sollten sie ihre eigenen Texte finden. Breschke ermutigte dazu, Fähigkeiten zur Nachahmung von Dialekten für die Kabarett-Show zu nutzen. Genauso wichtig sei es, möglichst wenig technische Hilfsmittel und Requisiten zu benutzen; wenn möglich seien Requisiten pantomimisch darzustellen.

Bis zum dritten Workshop-Tag entwickelte der Leiter mit den Jugendlichen die einzelnen Figuren recht klar; er schaffte es, die Jugendlichen anzuregen, ihre eigenen Themen zu finden und dazu eigene Texte zu entwickeln.

Der Workshopleiter über das Kabarett:

Breschke wies darauf hin, daß es im Kabarett nicht unbedingt darauf ankomme, daß Charaktere mit "gefühlsmäßigem Tiefgang" herausgearbeitet werden, sondern die dargestellten Personen typisiert, karikiert und zum Verlachen dargestellt würden. Breschke.

Der ideale Kabarettist sollte politischen Intellekt und Spielfreude/-trieb (= der Urtrieb des Menschen) besitzen, verbunden mit politischem Gewissen, worüber Politiker nicht unbedingt verfügten. Außerdem sollte er mit seiner Persiflage einerseits mit den Trends der Zeit gehen, sie aber andererseits genauso kritisch hinterfragen.

Breschke: "Der Kabarettist greift etwas an, indem er sich darüber lustig macht und evtl. sogar dadurch entlarvt. Mit diesem "Lächerlichmachen" versucht er sich mit dem kleinen Mann zu verbinden, der keine Mittel sieht, sich gegen bestimmte Mißstände zu wehren. Der Kabarettist möchte ihm durch seine Show zeigen, daß er genauso denkt."

In der früheren DDR wurde Kabarett in einem bestimmten Rahmen zugelassen. Breschke erklärte, es sei sicher deshalb gebilligt worden, um den Menschen eine Möglichkeit zu geben, ein Ventil bzw. Sprachrohr für ihre Wut bzw. Frustration über Mißstände zu haben. Kritik war natürlich nur sehr begrenzt oder getarnt möglich.

Statements von Workshop-Teilnehmern:

"Im Workshop wurde mir klar, daß es oft schwierig ist, eine Grenze zwischen Theater und Kabarett zu ziehen. Der Kabarettist muß sehr viel Hintergrundwissen besitzen, um seine Show geistreich präsentieren zu können." (Jan aus Dresden)

"Kabarett ist eine Mischung aus politischer Kritik, Witz, Slapstick, Komik, Humor u.v.a." (Kai aus Lübeck)

Drei Tage in drei verschiedenen Workshops

Ute Abmayr, AdK, Ulm

Ich habe bei allen drei Workshops selbst mitgespielt und nebenbei einige Notizen gemacht. Aus dieser Innenperspektive entstammen meine Eindrücke

1. Tag: Improvisation -Theatersport:

Eine Gruppe von 24 unterschiedlichsten Jugendlichen zwischen 15 und 27 Jahren traf sich am 1. Workshopstag zum gemeinsamen Improvisieren. Uwe Lach stellte die Prinzipien von Theatersport anhand von gespielten Beispielen vor:

Akzeptieren nicht Blockieren im Spiel!
Positives Denken!
Be not prepared!
Größter Theatersportfehler: fishing for gags!

Seine Übungen beruhen „auf internationalen Erfahrungen des Meisters Johnstone“. Er machte die Gruppe mit verschiedenen Übungen des Theatersportes vertraut: Assoziationskette, Gemeinsame Stimme, Einen Raum definieren, Dreiwortgeschichte, Stopspiel ...

Uwe Lach forderte hohe Aufmerksamkeit von der Gruppe, da er oft nur mit einzelnen improvisieren konnte, dadurch sank mitunter die Motivation und Energie im Raum. Trotzdem entstanden schöne improvisierte Situationen, die Uwe Lach immer wieder unterbrach, um die Methode der Spiele genauer zu erklären.

Seine Motivation war, den Jugendlichen die Ängste zu nehmen, um ihre Phantasie freizusetzen.
Sein Leitspruch: "Theater ist es dann, wenn ich den Partner verändere durch das Tun."

Drei Stimmen aus dem Workshop:

- 1: Der Leiter sagte am Anfang „das Schlimmste, was man im Theatersport tun könnte, ist fishing for gags“. Bei einer Impro hat er unterbrochen mit dem Hinweis, „den Gag hätte ich mir aber nicht nehmen lassen“.
- 2: Ich fand es sehr komisch am ersten Workshopstag. Der Leiter hat zuviel vorgeschrieben. Er hat nicht gemerkt, daß die Energie draußen war. Das hat aber nichts mit der Methode Theatersport zu tun, sondern damit, wie man einen Workshop anleitet und wie man auftritt.
- 3: Ich wollte aussteigen, doch jetzt will ich ihm zeigen, daß ich nicht blockiere. Ich will positiv und kreativ mitarbeiten!

2. Tag: Sprecherziehung:

„Es tötete mich immer fast gar nicht, wenn ich so einen fünfundzwanzigjährigen Knacker mit Jeans sah, die er sich über seine verfetteten Hüften gezwängt hatte und in der Taille zu geschnürt.“

Diesen Textausschnitt wählten die meisten der 10 TeilnehmerInnen, um damit zu experimentieren. Wir sprachen ihn in unterschiedlichen Haltungen, z.B. als "Prediger" oder als "Sonderangebot". Wir suchten uns eine Figur in einer klar definierten Situation und sprachen den Text z.B. als "Nachrichtensprecherin" oder als "Verliebte", die ihren Schatz anschnachtet.

In diese Abschlußübung gingen wir gut vorbereitet. Wir hatten viel über Resonanzräume im Körper gehört und gefühlt. Wir hatten unsere Stimme in ungewohnten Tonlagen oder Lautstärken bis hin zum absoluten Schreien und Flüstern ausprobiert. Wenn die Leiterin Josephine Hoppe unsere Müdigkeit spürte, motivierte sie uns geschickt mit einem lustigen Sprechspiel. Es ging ihr darum, die eigene Stimme kennenzulernen und sie nicht zu verleugnen. Sie verwendete Sensibilisierungsübungen, damit die SpielerInnen sich dieses Prozesses bewußter werden konnten.

Interview mit einer Teilnehmerin (19 Jahre, seit 4 Jahren im Jugendclub):

U: Warum hast du diesen Workshop gewählt?

T: Ich will später Logopädin werden. Außerdem, weil weniger mit der Stimme als mit dem Körper gearbeitet wurde.

U: Was hast du erwartet?

T: Daß man sich Menschen vorstellt und so versucht zu sprechen. Es ist bisher nicht eingetreten, aber es ist gut so.

U: Was hast du bisher gelernt?

T: Ganz viel über die Stimme und Organe, daß man weiß, wie es bei einem selbst wirkt. Danach fühlt man sich frei und weit - im Halsbereich.

3. Tag: Musik im Theater

Nach zwei Tagen Workshoparbeit komme ich in eine schon feststehende Gruppenstruktur. Trotzdem wird mir Raum gelassen, in die Spiele mit einzusteigen. In der ersten Hälfte des Workshopstages sind wir ständig in Bewegung. Klatschen, Gehen, Stampfen im Rhythmus, Verschiedene Bewegungen: übereinanderlagern, rhythmisch oder gegen den Rhythmus. Dirk Hessel geht es darum, daß es "bei der Schauspielerin genauso groovt, wie bei der Musikerin", damit der Zuschauer dran bleibe.

Wir improvisieren eine Wartezimmerzene mit drei verschiedenen Musiken als Impulsgeber. Wie ändern sich dadurch die Stimmung und die Situation? Die Musik verhilft in jeder Stimmung zu einer größeren Intensität auf der Bühne. Dann spielen wir die gleichen drei Musikstücke, aber jedeR SpielerIn behält eine Haltung unabhängig von der Musik. „Die Reibung machts, es geht nicht ganz auf und das machts spannend. Jede Rolle hat einen anderen Rhythmus, den man herausar-

Workshopbeobachtungen

beiten kann, damit es spannend wird", erklärt Dirk Hessel.

Im Laufe des Workshops ist sogar ein eigenes Lied entstanden, das den Abschluß der Präsentation bilden soll. Die Probenarbeit ist sehr kreativ und man merkt an der hohen Konzentration der Gruppe ihre Lust, zusammen etwas auf die Beine zu stellen.

Dirk Hessel wollte den JugendclubspielerInnen speziell die Verbindung von Musik und Schauspiel sichtbar machen. Wie kann ich die Musik für meine Rolle nut-

zen? Ihm machte sein Workshop Spaß und dieser Funke, gepaart mit Einfühlungsvermögen für die Gruppe, sprang auf die TeilnehmerInnen über.

Zwei Stimmen aus dem Workshop:

1. Ich habe gelernt, nicht aus dem Rhythmus zu kommen, in meiner Rolle. Außerdem ist die Gruppenstimmung hier echt toll.

2. Ich dachte erst, wir machen viel mit Musikinstrumenten. Es ist aber viel toller, daß wir mit Körper und Rhythmus arbeiten.

Sich von seinem eigenen Körper führen lassen

Tanztheater-Workshop mit Kerstin Dietze

Stefanie Zellmann, Jugendclub Theater Junge Generation Dresden

Unter den zahlreichen Angeboten an Workshops des 9. Bundestreffens der Jugendclubs an Theatern wählte ich Tanztheater. Mit (zunächst noch) vollem Enthusiasmus trafen sich die 12 Teilnehmer am ersten Tag. Die Dredener Tanzpädagogin Kerstin Dietze führte uns sehr entspannt in die Anfangstechniken des Tanztheaters ein, z.B. das Fallen aus den Stand, ohne sich zu verletzen. Irgendwo zwischen den Vorstellungen einer über-schwappenden Wäschschüssel und einer Schaukel, versuchten die Teilnehmer, ihrem Körperbewußtsein näherzukommen und es gezielt einzusetzen. Es war sehr spannend, im eigenen Körper die schmale Grenze zwischen Spannung und Entspannung zu suchen (und hoffentlich auch zu finden). Erstaunlicherweise waren von Anfang an keinerlei Hemmungen oder ähnliches zu spüren. Es herrschte eine lockere Stimmung untereinander. Bei den Sensibilisierungsübungen spürte man in der Gruppe die Freude am Experimentieren und am Erforschen von Bewegungen.

Aufgrund kurzer choreographischer Vorgaben improvisierten wir kleine szenische Darstellungen, wobei die Schwierigkeit darin bestand, keine direkte Rolle zu haben oder etwas ganz Bestimmtes aussagen zu wollen. Für viele war es wohl ein kleines Problem, sich einfach vom eigenen Körper "bewegen zu lassen", ohne irgend-etwas pantomimisch darstellen zu wollen.

Am nächsten Tag war bei einigen schon ein kleiner Muskelkater vorhanden. Auch die Teilnehmerzahl war etwas geschrumpft, weil ein Teil der Teilnehmer noch zu Proben ihrer Aufführung mußte; dies hielt uns aber nicht ab, die erlernten Techniken auszufeilen und neue zu erlernen. In Improvisationen, die im Duo, in kleineren Gruppen oder sogar als Solo getanzt wurden, entdeckten wir mit all unseren Sinnen den Umgang mit

Raum, Zeit und Kraft. Wir probierten ebenfalls Übungen mit verschiedenen Stimmungen und Emotionen. Sie wurden so gezielt eingesetzt, daß man schon bald einen kontrollierten Umgang mit seinem Körper erlangte.

Als Vorausblick auf die Workshoppräsentation probierten wir eine Choreographie, in der der Körper im Kontakt mit dem Stuhl stand; also: was kann ich alles an, um, auf und mit einem Stuhl machen, und mich dabei trotzdem tänzerisch bewegen? Nachdem das Grundschema der Choreographie bei vielen im Kopf zu sein schien, probierten wir, aus diesem sich immer wiederholenden Ablauf von Bewegungen auszubrechen. Es bildeten sich Duos und Trios, die sich spiegelten, die Bewegungen zeitlich versetzt ausführten oder mit dem Rücken zueinander tanzten. Zu einer mystischen Musik erfanden wir immer wieder neue, schemenhafte Abläufe, die dann geschickt aneinandergereiht wurden. Jetzt mußte man nur noch den Ablauf des Schemas in seinen Kopf kriegen und in etwa wissen, wann man dran war, und die Präsentation würde keine Probleme mehr machen. Für drei Vormittage war es war es natürlich eine sehr anspruchsvolle Choreographie.

Auch wenn bei einigen Kraft und Enthusiasmus am letzten Tag sichtlich abgenommen hatten, was nicht zuletzt an den späten Vorstellungszeiten des Vortages lag, wurde die Präsentation des Workshops 5 - mit einem fast reibungslosen Ablauf - ein Erfolg beim Publikum. Wir waren alle ziemlich froh, daß es gut klappte, die Choreographin war zufrieden und das Publikum auch. Mehr oder weniger glücklich sind dann alle am nächsten Morgen, nach Schlaf und Ruhe lechzend, in alle Richtungen Deutschlands nach Hause gefahren.

Workshop für Theatermacher:

Spielerische Reflexion der Jugendclub-Aufführungen

Leitung: Peter Danzeisen, Direktor der Schauspielakademie Zürich

Manfred Jahnke

In den drei Tagen setzte sich der Workshop mit zwei Grundthemen auseinander. Sehr intensiv erörterte Peter Danzeisen in Form eines Kollegs den theoretischen Zusammenhang, in dem jeder kommunikative Akt, damit auch jede Spielarbeit steht. Entsprechend definierte er als eine Aufgabe, die spielerische Reflexion als eine komplexe Bündelung von Systemfeldern, Modellen und "gesamelter Erinnerung" zu begreifen und dabei den Konsens, der über den Kompromiß stehe, zu suchen. Mit Ansätzen aus kommunikationstheoretischen Modellen, sowie Planungstheorien aus dem Feld des Kulturmanagements vertiefte Peter Danzeisen seine Fragestellungen, um zum einen das Selbstbewußtsein des Theaterpädagogen im systematischen Handeln zu stärken, zum anderen aber, um den "Sinn" eines solchen Handelns zu bestimmen: "Wir produzieren in den spielenden Mensch die Erfahrung des Spiels, um ihm etwas zu geben, den Menschen zu definieren."

Über Ziele theaterpädagogischen Handelns bzw. über den im Selbstbewußtsein sich reflektierenden Sinn hinaus - der in kurzen Rollenspielen, in denen die Gruppe sich z.B. in den Koordinaten "Zukunft", "Sinn" und "Event" verorten sollte, auch spielerisch angerissen wurde, näherte man sich über die Planung von Spielprozessen an das zweite Grundthema des Workshops an: der Reflexion der Jugendclubaufführungen als "Erinnerungsarbeit". Dabei stand weniger die Formulierung von Kritik im Vordergrund, sondern es galt, mit einer staunend forschenden Haltung der Frage: "Was muß ich unternehmen, um positive oder negative Gefühle im Zuschauer zu erreichen?" nachzugehen, um das "Wesenhafte" der gezeigten Inszenierungen herauszufinden. Hierzu waren die Teilnehmer aufgefordert, auf Karteikärtchen sich konkreter Vorgänge in den gesehenen Aufführungen zu erinnern. Diese Übung erwies

sich als überaus notwendig, fiel es doch vielen Teilnehmern schwer, den konkreten Vorgang von bereits entstandenen kritischen Mustern abzusondern. Zum anderen zeigte diese Übung, die regelmäßig - dabei am letzten Tag im Gesprächskreis - wiederholt wurde, daß immer dann, wenn zwischen "der Bewegung auf der Bühne und Bewegung im Zuschauer" eine "hohe Übereinstimmung" herrscht, die Erinnerungsarbeit funktioniert. Leider blieb für die einzelnen in Dresden gezeigten Inszenierungen zu wenig Zeit, um über die Erinnerung "konkreter Vorgänge" hinaus intensiv produktiv weiterzudenken.

Am letzten Tag schlug Danzeisen nach einmal den Bogen zur Planungsarbeit, indem er das Kolleg in kleine Gruppen auflöste und diesen die Aufgabe gab, ein Jugendclubprojekt zu planen, mit dem man sich beim 16. Bundestreffen der Jugendclubs im Jahre 2005 bewerben wolle. Hierzu gehörte nicht nur die Entwicklung eines Szenarios, sondern auch die Reflexion darauf, wie sich die Theaterpädagogik in den nächsten Jahren entwickeln könnte/sollte. Erfordert war also ein hoher Reflexionsgrad auf das eigene Selbstbewußtsein, auf Wünsche und Ziele, um die eigene Arbeit zu institutionalisieren. So erwies sich dieses Kolleg als überaus produktiv vor allen Dingen im Hinblick auf das Stellen von Fragen, an deren Lösung jeder Einzelne sich abarbeiten muß. Ein Hauptziel theaterpädagogischen Handelns allerdings sollte hier doch noch einmal betont werden: "Wir arbeiten, um Persönlichkeiten zu bilden."

Dr. Manfred Jahnke, Lehrbeauftragter für
Dramaturgie, Theatergeschichte und
Theatertheorie an der AdK Ulm

So arbeite ich – und das denke ich mir dabei

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagoge

Volker Jurké

Theater an der Schule ist ein künstlerisches Fach

Als Theaterlehrer und Diplom-Bewegungspädagoge für Darstellende Kunst arbeite ich mit Lehrerinnen und Lehrern¹, Schauspiel- und Theaterpädagogikstudenten, mit Schülern sowie gelegentlich mit Schauspielern am Theater. Die weiter unten beschriebene Praxis und ihre Reflexion bezieht sich grundsätzlich auf alle theaterpädagogischen Arbeitsfelder, auch wenn ich im folgenden stärker auf die Arbeit an der Schule eingehe.

Was den Erfahrungsmodus beim Theaterspielen angeht, so bestehen zunächst keine oder nur graduelle Unterschiede zwischen professionellen und nicht professionellen Akteuren (vgl. Hentschel 1996, 157). Deswegen sind mir die Schauspieltheorien namhafter Schauspielpädagogen und ihre methodischen „Systeme“ besonders wichtig und leiten mein theaterpädagogisches Handeln maßgeblich (vgl. Jurké 1990, 1992, 1998).

Theater an der Schule in der Sekundarstufe II (und teilweise schon in der Sekundarstufe I) ist ein künstlerisches Fach. Es wird immer noch als „Darstellendes Spiel“ bezeichnet. Dabei ist diese Bezeichnung mehr als obsolet. Dieses Begriffspaar suggeriert andere mögliche Inhalte, z.B. das Rollenspiel oder die Spielerziehung, obwohl vom Rahmenplan her eindeutig die Inszenierung als Arbeitsziel formuliert ist. Genauso unglücklich ist der Begriff des Spielleiters. Ich bin kein Spielleiter sondern ein Lehrer, der mit Schülern Theater macht, also ein Theaterlehrer.

Das Fach leistet einen einzigartigen und unverwechselbaren Beitrag zur ästhetischen Bildung der Schüler. Die Beteiligten wollen in der Regel Theater machen und streben eine Inszenierung an. Weniger Unterricht als vielmehr Proben kennzeichnen das Geschehen. Es herrscht vornehmlich das „Prinzip Kunst“ (Hentig 1998, 42).

Die Probe ist die Kunst, die Aufführung das Kunstwerk

Dem Bereich Körper und Bewegung bzw. dem grundlagen- und projektbezogenen Training kommt in meiner Arbeit, auch in der Stimm- und Textarbeit, fundamentale Bedeutung zu. Neben dem regelmäßigen Körper- und Bewegungstudium haben schauspielakrobatische sowie Bühnenfächerische Trainingselemente ihren festen Platz während der Proben.² Dies wird unterstützt von Aufgabenstellungen, die auf Lecoq (Mime) zurückgehen. Spielerische, szenisch-situative Angebote dieser Art sind optimale Gelegenheiten, in denen sich die Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Präsenz, Impuls, Mut, Vertrauen etc. aneignen können, die also theaterspezifische Verhaltensweisen fördern und fördern. Für eine Stückerarbeitung wird grundsätzlich die Improvisationsmethode bevorzugt. Eine weitere methodische Strukturierungshilfe bietet der Plan zur Arbeit an der Rolle (Stanislawski) mit entsprechenden, der Klientel verpflichteten Verschiebungen und anderen Akzentuierungen. Zur Erläuterung und zum besseren Verständnis meiner theaterpädagogischen Konzeption beschreibe ich im folgenden detaillierter eine schauspielerische Kampfsituation, die Modellcharakter hat.

Die Ohrfeige

Eine Form, in der man sein Handwerk, insbesondere das Zusammenspiel mit dem Partner, hervorragend einüben kann, ist beispielsweise die „Ohrfeige“.³

Diese wird durch Vorübungen vorbereitet, die auf Plastizität, Präsenz, Impuls, Partnersensibilisierung und Raumgefühl abzielen.

Die Aufgabe lautet, „jemandem eine langen“. Diese Formulierung kommt nicht von ungefähr. Sie verlangt nicht nur eine „hand-feste“ Ausführung, sondern birgt auch eine spezielle Motivation, die sichtbar gemacht werden muß.

Dem Zuschauer wird „vorgegaukelt“ (Gaukler), den Partner auf die Wange zu schlagen bzw. geschlagen worden zu sein. Gerade weil die Verletzungsgefahr bei einer echten Ohrfeige sehr groß ist (z.B. Trommelfellverletzungen), wird diese Ohrfeige ohne Wangenberührung ausgeführt.

Die Stellung zum Zuschauerraum muss daher so gewählt werden, dass die vermeintlich zu treffende Wange auf der zuschauerabgewandten Seite liegt. (Raumbewußtsein und -gefühl). Vorab wird ein Motiv favorisiert bzw. eine Situation als fiktiv verabredet. Warum will wer wen schlagen? Angebote können sein: Vater schlägt Kind, oder Mann und Frau beim Ehekrach, usw.

Kriterien bei der Schlagbewegung:

Anatem (als Zeichen für den Partner), Auftakt- und Ausholbewegung des rechten Arms in Gegenrichtung - Rhythmus, Lockerheit - langer Arm parallel zum Kopf des Partners.

Kriterien bei der Reaktion des Geschlagenen:

Kopf reißt nach rechts. Das Klatschgräusch wird in der Aufwärtsbewegung der Arme (natürliche Schutzreaktion) erzeugt, indem der rechte Handrücken in die linke Handinnenfläche schlägt. Eine Hand bereitet nach, indem der Geschlagene sich über die Wange streicht und damit den Schmerz zeigt und ausstellt. Nicht Eingeweihte sind immer wieder verblüfft über die „Echtheit“ der Darstellung.

Analyse mit Hilfe einer künstlerischen Bewegungslehre

Vergleichen wir zunächst die theatrale Situation (Ohrfeige) mit einer Alltagshandlung, so sind neben dem gemeinsamen Merkmal des Motivs folgende Unterschiede zu konstatieren:

1. erfolgt eine Verabredung vorab und 2. hat diese Situation Zeigecharakter. Beide zeigen das Schlagen - Geschlagen werden, deswegen werden einzelne Phasen hervorgehoben und ausgestellt. Durch das „Eins nach dem anderen Spielen“ (Brecht) entsteht eine spezielle Plastizität. Es erfolgt in diesem Fall also kein wirkliches Erleben, auch wenn sich diese beiden Spielweisen sehr nahe kommen können bzw. die eine phasenweise überwiegt.

3. verlangt diese Handlung einen speziellen Rhythmus. Der Spieler lernt, sich gut auf den Partner einzustellen, gute Anschlüsse zu finden, den Partner durch seine eigene (Re-) Aktion von der Wirkung her auf- oder abzuwerten, ein gewisses Risiko in Verantwortung gegenüber dem Partner einzugehen und nicht zuletzt Verabredungen einzuhalten, weil sonst das Ganze nicht glaubwürdig wäre.

Neben dem Rhythmusgefühl wird durch die physische Handlung (Stanislawski) des Schlagens Phantasie freigesetzt bzw. erforderlich. Erst motivierte Handlungen lassen Beweggründe, Absichten

erkennen, erst dadurch wird die Szene glaubwürdig, wirkt nicht mechanisch.

Impulsfähigkeit und Zielstrebigkeit werden ebenso geschult wie zielgerichtete, kraftvolle, start schnelle Bewegungen. Die Plastizität entsteht auch durch das Motiv (vgl. das „magische Wenn“ bei Stanislawski), und die Handlungen/Bewegungen werden besser beobachtbar für den Zuschauer.

Vorteile der schauspielerischen Kampfsituation

Besonders reizvoll ist die schauspielerische Kampfsituation deswegen, weil zum Schein gekämpft wird und dabei die Sicherheit für die Ausführenden garantiert werden muß. Gleichzeitig soll der Anschein eines spontan entstehenden Kampfes erzielt werden. Bei einem hohen Maß an Emotionen wird die Kontrolle über die körperlichen und geistigen Handlungen verlangt und spielerisch eingeübt.

Die Aufgabe schafft ein Bewußtsein für theater-spezifische Handlungs- und Wirkungsweisen. Sie ist auch deswegen so effektiv, weil sie für die Übertragbarkeit von Bewegungs- auf Text-situationen sensibilisiert. Sie befähigt dazu, die Gesetzmäßigkeiten bewegungsdialogischen Handelns zu erfahren und im sprechdialogischen Handeln bewußt transformierend zu verarbeiten. Auf der körperlichen wie auch auf der seelischen Ebene müssen Entscheidungen getroffen werden, auf der Ebene der Partnerbeziehung wie auch im Entscheidungskampf mit sich selbst. Das erst bringt die Sinnlichkeit, die dem Spieler wie auch dem Zuschauer das Theaterereignis zum Vergnügen macht.

Übungen, besser Spielaufgaben in der Theaterpädagogik sollten einer solch genauen Analyse und Einordnung unterzogen werden. Soll in der Theaterpädagogik die vielzitierte Körperlichkeit und die ihr adäquate Ästhetik eingelöst werden, braucht sie die Orientierung an einer systematischen künstlerischen Bewegungslehre, die in den Kontext von Schauspieltheorien eingebettet ist. (vgl. hierzu ausführlicher Jurké 1997, 1998).

Es sollte mit der umfangreichen Beschreibung und Analyse von Probenprozessen exemplarisch deutlich gemacht werden, daß erst durch den oben beschriebenen Umgang mit Spielaufgaben die Voraussetzungen für ein mögliches Kunstwerk geschaffen werden. Es ist eine Kunst, die Proben so zu gestalten und zu steuern, daß ein Kunstwerk möglich wird. Genau dieser Anspruch und der damit verbundene „Respekt“ vor der Proben-

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagoge

situation leitet mich, auch wenn er aus verschiedenen Gründen und Unwägbarkeiten nicht immer vollständig zu erfüllen ist.

Disziplin ist das Gefühl für das Gemeinsame (Stanislawski)

Soweit die knappe Skizzierung der essentiellen Bedeutung des Handwerks und des genauen Trainings anhand eines Beispiels.

Nun möchte ich noch ein paar Grundsätze zur Inszenierungspraxis thesenartig formulieren, die an Müller-Poland (1986) und seinem sehr lesenswerten Aufsatz „Aufgaben der Regie“ orientiert sind, sich aber bezüglich des Rollen- und Unterrichtsverständnisses von ihm unterscheiden. Sehr oft wird in diesem Zusammenhang von Fachkollegen das Problem angesprochen, daß sie Disziplinschwierigkeiten haben und deswegen die Probeneffektivität mehr oder weniger stark eingeschränkt ist. Ich möchte daher in den nachfolgenden Ausführungen einen Aspekt in den Vordergrund rücken, der in diesem Zusammenhang selten oder zu wenig bedacht wird, nämlich den der größtmöglichen Beteiligung der Schüler am Inszenierungsprozess. So besteht verstärkt die Möglichkeit, das Gefühl für das Gemeinsame zu entwickeln und Disziplinprobleme zu reduzieren.

Planung und Intuition - da stimme ich mit Müller-Poland überein - sollten in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Situative Regie gelingt nur in vertrauensvoller Atmosphäre.

„Die kompositorische Durcharbeitung der Inszenierung liegt alleinverantwortlich in den Händen des schöpferisch gestaltenden Spielleiters.“ (Müller-Poland 1986). Hier möchte ich mich abgrenzen. Diese komplexe künstlerische Herausforderung bietet ein Höchstmaß an Gestaltungspotential und sollte daher in Zusammenarbeit mit geeigneten Schülern geschehen. Sie sind auf ihre (dramatischen) Lieblingsstellen hin zu befragen und bestimmen so maßgeblich die Partitur und Bearbeitung einer dramatischen Vorlage mit. Das wirkt sich auf die Disziplin aus.

Der Theaterlehrer kann nicht der einzige sein, der die Arbeit der Spieler rückversichert. Dies muss von erfahreneren Schülern mitübernommen werden bis hin zu einer Verantwortungsteilung z. B. für eine bestimmte Szene bzw. auf der Grundlage von Spezialqualifikationen seitens der Schüler. Das fördert das Gefühl für das Gemeinsame.

Proportionierungsverschiebungen können sich insbesondere im Sinne einer Bearbeitung einer

dramatischen Vorlage in überdurchschnittlichem Maße ergeben. Dies kann dazu führen, daß sich die Dimensionen einer Inszenierung räumlich und zeitlich deutlich unterscheiden und dem Inhalt und der Struktur des Stückes nicht immer angemessen sind. Es ist sicherlich ein experimentelles Wagnis, relativ radikal ein Stück zu „zerschlagen“ und die Fragmente eigenwillig mit neuen Akzenten wieder zu montieren. Es bietet dadurch aber auch mehr künstlerische Möglichkeiten.

Vorläufig abschließend noch ein Gedanke zur vieldiskutierten Eigenproduktion als Alternative zur Bearbeitung einer dramatischen Vorlage. Im Sinne einer originären Spielerfindung favorisiere ich durchaus die Möglichkeit, bereits mit Anfängern z. B. über einen Zeitraum von einem 1/2 oder ganzen Jahr Figuren zu erfinden, die dann an einem Ort (Jahrmärkte, Bahnhof, Friedhof usw.) zusammentreffen (vgl. Hilliger-Ache 1997). Die dramaturgische Struktur sollte allerdings noch recht schlicht ausfallen und keine komplizierten Handlungsverschachtelungen beinhalten. Auf jeden Fall besteht auch in einer solchen Eigenproduktion eine erhöhte Chance, das Gefühl für das Gemeinsame zu entwickeln. Dies erwächst aus der sehr persönlichen Gestaltung einer Figur und dem damit verbundenen hohen Identifikationspotential sowie aus der relativen Gleichberechtigung der Figuren (keine Hauptrollen). Der Ensemble-Gedanke kommt dann besonders gut zum Tragen.

1 Im folgenden nenne ich aus Gründen der Lesbarkeit nur die männliche Form.

2 Die Stimm- und Textarbeit geht auf Hans Martin Ritter zurück (Ritter 1997), Bühnenfechten und Schauspielakrobatik auf Cristof Walther und Horst Beek. „Körper und Bewegung“ habe ich bei Hildegard Buchwald-Wegeleben studiert. (Vgl. für die letztgenannten Professoren Ebert/Penka (Hg.) 1981). Wertvolle Erkenntnisse im Körper und Bewegungsstudium verdanke ich außerdem der Gindler-Schülerin S. Ludwig (1987).

³Zweifelsfrei gibt es eine Vielzahl von Theaterstücken bzw. theatralen Situationen komischen oder ernsten Charakters, die diese oder ähnliche Handgreiflichkeiten zur Wirkung kommen lassen wollen. Handwerk bezieht sich also zum einen auf die exakt zu beherrschende und variabel einzusetzende Tätigkeit Ohrfeige als Fertigkeit, zum anderen auf noch genauer zu nennende schauspielerische Fähigkeiten. Eine hoch stilisierte Form der Ohrfeige findet sich auch bei Meyerhold ausführlich beschrieben. Die hier erläuterte Schlagtechnik geht auf H. Beek zurück.

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagoge

Literatur

- Ebert, G. und Penka, R. (Hg.): Schauspielen, Handbuch der Schauspielausbildung, Berlin 1981.
- Hentig, H. von: Kreativität, hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Hanser München 1998
- Hentschel, U.: Theaterspielen als ästhetische Bildung, DSV Weinheim 1996
- Hilliger-Ache, D.: Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin. In: Zschr. Korrespondenzen, Heft 29/30 Okt. 1997, S. 5-8
- Ludwig, S. (Hrsg.): Jacoby, H., Jenseits von begabt und unbegabt. Berlin 1987.
- Jurké, V.: Sich in der Bewegung fühlen und ausdrücken. In: Zschr. Sportpädagogik Heft 4 1990, S. 48-53.
- Jurké, V.: Training im Theater- Theater im Training. In: Hentschel, U. u.a. (Hg.): Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen, Beiträge zur ästhetisch-pädagogischen Diskussion, Berlin 1992, 73-85.
- Jurké, V.: Spieler und Raum im Kontext einer künstlerischen Bewegungslehre. In: Zschr. Spiel und Theater, Heft 160, Dezember 1997
- Jurké, V.: Zum künstlerischen Körper- und Bewegungsstudium und zu seiner Problematik in der Schauspielausbildung und an anderen Studiengängen für Darstellende Kunst. In: Vaßen, F., Koch, G., Naumann, G. (Hrsg.): Wechselspiel:

- KörperTheaterErfahrung. Verlag Brandes und Apsel, Frankfurt a. M. 1998, S. 75-94
- Müller-Poland, R.: Aufgaben der Regie. In: Giffel, H. (Hg.): Theater machen, Ravensburg 2. Aufl. 1986
- Ritter, H.M.: Wort und Wirklichkeit auf der Bühne, LIT, Münster 1997

Anschrift des Verfassers:

Apostel-Paulus-Strasse 12, 10825 Berlin

In der ständigen Rubrik - so arbeite ich und das denke ich mir dabei - sollen (Schul-) Theaterpädagogen und Theater- bzw. Bewegungslehrer wie auch Künstler gleichermaßen zu Wort kommen. Hinter dieser Konzeption steht die Annahme, daß die Theaterpädagogik ganz spezifische, dennoch künstlerisch geprägte Arbeitsmethoden braucht, um die nur dem Theater eigenen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten auszuschöpfen.

Im nächsten Heft wird ein Zusammengehen - ein sich Stoßen und Reiben - zwischen Kunst und Pädagogik ganz besonderer Art vorgestellt: TuSCH - ein Partnerschaftsprojekt zwischen Berliner Schulen und Theatern.

Anregungen, Beiträge und Bemerkungen zur Rubrik an

Dr. Dorothea Hilliger -Ache

Rotdornstrasse 5

12161 Berlin

SCHIBRI-Verlag • Dorfstraße 60 • 17337 Milow • Telefon 039753/22757



128 Seiten

1994

DM 24,80

ISBN 3-928878-18-2

Lutz von Werder

Wissenschaftliche Texte kreativ lesen

Überfliegendes Lesen, Schnelles Lesen, Rationelles Lesen, Kreatives Lesen, Fragendes Lesen, Rhetorisches Lesen oder auch Kritisches Lesen bilden die Grundtechniken zur wissenschaftlichen Lesearbeit. Ihre Effektivität wird anhand von Originaltexten aus DIE ZEIT, Psychologie Heute, dem SPIEGEL etc. verdeutlicht.

So kann der Umgang mit wissenschaftlichen Texten verbessert und deren Inhalte in methodisch vielfältiger Weise erschlossen werden.



224 Seiten

1996

DM 24,80

ISBN 3-928878-32-8

Claudia Cremer, Michael Drechsler, Claus Mischon, Anna Spall

Fenster zur Kunst

Ideen für kreative Museumsbesuche

Das Buch gibt Anregungen und Anstöße für individuelle Zugänge zur Kunst im Museum. Es zeigt Museumsbesuchern, wie Kunstwerke im Museum zum Erlebnis werden können. Das Buch verführt zum lustbetonten, schöpferischen Umgang mit der Kunst.

Es ist für Lehrer, Kultur- und Sozialpädagogen und natürlich alle Museumsbesucher und Museumsbesucherinnen geeignet. Mit vielen Tips zum kreativen Schreiben und Gestalten im Museum und Anregungen für attraktive Gruppenprojekte.

Hans-Wolfgang Nickel und die Spiel- und Theaterpädagogik

Hans Martin Ritter

Lieber Wolfgang!

Du bist heimlich 65 geworden und verläßt - mit dem Überschreiten dieser „Altersgrenze“ - zum Herbst das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik. Eigentlich müßte man von einem „Überspielen“ dieser Grenze sprechen - Deinem Naturel und Deiner Profession gemäß, aber auch, wenn man das Wort wörtlich nimmt, dem Unmerklichen und Leichtfüßigen dieses Vorgangs entsprechend. Es ist - selbst für mich - schwer vorstellbar, daß dieses Institut weiter existieren könnte ohne Dein Mitwirken, so selbstverständlich scheint das Mit- und Ineinander von Person und Institution. Auch ich habe ja vor knapp zehn Jahren das Institut nach langer Mitarbeit verlassen, allerdings um an einem anderen Ort einen neuen Schwerpunkt für mich zu setzen. Das war damals schon für manche kaum faßlich, aber der jetzige Einschnitt geht doch wohl tiefer. Gewiß hörte damals eine Fachsymbiose auf, die manchem unauflöslich schien. Wer in Berlin Spiel- und Theaterpädagogik sagte, bekam sie eigentlich nur im Doppelpack. Beim Senat in Studiengangfragen vorstellig, ging das Wort vom Nickel-Ritter-Syndrom um. Aber ich wäre nicht gegangen, wenn ich außerhalb des Instituts nicht reizvolles Neuland vermutet hätte. Du dagegen warst auch in meinen Augen fast synonym mit dem Namen des Instituts - oder noch stärker mit dem ursprünglichen Begriff des „Schulspiels“. Es gibt Menschen, die etwas vertreten und wollen, was es eigentlich nicht oder noch nicht gibt. Sie sind Kreuzungspunkt, Schnittstelle von Wegen und Bewegungen mit einer ungewohnten personellen Identität. Und wo sie sich etablieren können, entsteht ein „Ort“, eine eigene Welt, oder eben ein „Institut“ - ohne daß der Charakter der Schnittstelle, des „Verkehrsknotenpunktes“ für Menschen und Güter verloren gelange. Du bist ein solcher Mensch.

Dabei ist das „Institut für Spiel- und Theaterpädagogik“ ja ein relativ spätes Ergebnis der letztlich glücklichen Integration der alten PH-Einrichtung „Schulspiel“ in die Hochschule der Künste - also erst 18 Jahre alt. Vorher schon gab es eine „Geschichte“. Sie beginnt in dem kleinen Dachstübchen eines alten Kasernengebäudes der alten Pädagogischen Hochschule und einem kleinen niedrigen Zimmertheater ein Stockwerk tiefer. Die Hauptrolle spielt hier der „Doktor“ im Kreis von engagierten Theaternarren, der sogenannten „Studiogruppe“. In dieser Zeit - genau 1964, also vor 38 Jahren - beginnt auch unsere gemeinsame Geschichte. Nicht daß ich zu dieser „Studiogruppe“ gehört hätte. Unsere erste Begegnung fand sogar an einem ganz anderen Ort statt: in der „Zweiten Oberschule Technischen Zweiges“ in Berlin-Reinickendorf. Ich war dort seit kurzem Musiklehrer und du warst es gewesen - im „Neigungsfach“, denn eigentlich warst Du ja Doktor der Theaterwissenschaften aus Wien. Du übergabst mir das Musikinventar und ich habe noch die jauchzenden Mädchenstimmen im Ohr, als Deine große schmale Gestalt unverhofft in den Raum trat. „Herr Nickööööö!!!“ Du hattest zu diesem Zeitpunkt gerade als Dozent für Schulspiel an der PH begonnen - nach kurzem Gastspiel in der Grund- und Mittelschule; mein Berufsleben, eigentlich vorgesehen fürs Gymnasium, fing gerade an. Wir trafen uns in der „Mitte“. Von da ab blieb der Kontakt. Du hattest mit der „Studiogruppe“ eine Art Theater- und Stückewerkstatt gegründet; experimentelle Theaterstücke (u.a. Scherbarth, Konrad Bayer) und vor allem „Uraufführungen“ junger Autoren standen zur Aufführung an. Und eine solche Uraufführung wurde mir anvertraut: ein Zweipersonenstück „Die Belagerung“ von U. Hackbarth, mit dem wir 1966 sogar gemeinsam nach Recklinghausen zum Amateurtheaterfestival führen.

Die erste Phase - und diese schon punktuell gemeinsam - begann also im Experimentellen und ließ mir persönlich damals durchaus schon die Ahnung einer möglichen Berufsperspektive aufdämmern. Aber dieser idyllische Beginn in der Mitte der sechziger Jahre geriet schnell in den Sog der Studentenbewegung: die Fragestellungen wurden schärfer, die Themen politischer, die Aktionsformen lebensnäher, das Experimentierfeld wurde zum Schulfach „Schulspiel“, der „Doktor“ zum Professor. Statt kleiner avantgardistischer Stücke waren plötzlich Interaktionsspiele, Rollenspiele, „Verhaltenstraining“ angesagt. Die Welle des soziologischen und sozialpsychologischen Vokabulars riß alles mit, was vormals Spiel oder Theater hieß. Die Veränderung des Menschen und der Gesellschaft stand auf dem Programm. Du wurdest Motor von großen Tagungen und die Studiogruppe mauserte sich zum Mitarbeiterstab. Erstaunlich, wie schnell sich ein internationaler Kreis von Gleich- und Ähnlichgesinnten zusammenfand. Nicht denkbar ohne die Anstöße des Living Theatre, des Open Theatre, des Bread and Puppet Theatre aus den USA oder Ed Berman aus England. Es war eine aufregende Zeit mit Infragestellung und Neu-

orientierung von Kunst und Theater: das Kindertheater im „Reichskabarett“, dann in der Nachfolge das GRIPS, die „Schaubühne“ wurden gegründet. Die ersten Tagungsbände, -mappen, Dein legendäres „Rollenspielbuch“ erschienen. Ein neues Studienfach und ein neues Arbeitsfeld, die „Interaktionspädagogik“, zeichneten sich ab. Ich war damals an die Gesamthochschule Duisburg „abgesprungen“, stieß von dort neu dazu, und als eine zweite Professur ausgeschrieben wurde, war nach einigem Hinundher 1973 das „Tandem“ Nickel-Ritter in Fahrt.

Es war nicht immer in Fahrt und wurde immer wieder einmal ein „Hinundher“ bis hin zu Fraktionskämpfen. Natürlich waren wir verschieden, hatten auch verschiedene Schwerpunkte: Ich versteifte mich auf Brecht und die Lehrstücke. Du entwickeltest aus dem Rollenspiel unterschiedliche Formen des Mitspiels und des Mitspieltheaters: etwa die „Mini-Mono-Dramen“, Formen des Erzähltheaters. Es ist erstaunlich, in wie kurzer Zeit dieses Fach einen Schatz an Praxisformen entwickelte, die sich unter Deinen Händen fast spielerisch vermehrten. Neue Lehrveranstaltungsformen, die Kompaktwerkstätten, entstanden. Aus diesen neuen Formen und aus der Idee, die Hochschule periodisch für Außenstehende zu öffnen, vor allem für Lehrer, Sozialpädagogen, aber auch für Theatermacher, entwarfst Du die „Ferienkurse Spiel und Theater“, eine Einrichtung freier Ausbildung, die wir dann zu dritt - 1975 kam Barbara Rüter hinzu - unter wechselnden thematischen Schwerpunkten weiterentwickelten.

All dies blühte in den ersten Jahren der HdK-Integration 1980 - jetzt als Institut für Spiel- und Theaterpädagogik - mit einem neuen Energieschub und neuen Ressourcen auf. Es waren die fetten Jahre. Das Institut öffnete sich der freien Theaterszene und erschloß eine neue „unruhig-kreative“ Klientel. International renommierte Theaterleute wurde Gäste des Instituts: u.a. Augusto Boal, Pierre Byland, Jean Moncero, die Dozenten des Schauspiels gaben Gastrollen. Allerdings gab es zugleich einen existentiellen Dämpfer von außen: das Studienfach „Schulspiel“ wurde durch das Lehrerbildungsgesetz abgeschafft. Dieses Fach, das in seiner Hoch-Zeit an der PH über 300 Studentinnen und Studenten hatte, schmolz Jahr um Jahr auf ein Resthäufchen Stammstudenten zusammen. In diesen Jahren der Herausforderung haben wir, hast Du enorme Energien nach außen entwickelt, um Verbündete für die Wiedereinrichtung des Faches zu gewinnen: die Tagung „Spiel-Theater-Animation“, die Gründung des gleichnamigen Bundesverbandes, Kontakte und gemeinsame Tagungen mit der AITA/IATA, Kooperationen mit dem musischen Zentrum „Atrium“ in Reinickendorf, Gründung der „Spielewerkstatt“, Mitwirkung im Ablauf des Schülertheatertreffens, später des Theatertreffens der Jugend, Entwicklung der LAG Spiel und Theater zu einem schlagkräftigen Interessenverband, Erschließung internationaler Verbindungen und Arbeitsfelder, vor allem in Israel und der Türkei, und immer wieder Publikationen und Publikationsreihen. Daneben hast Du auch ganz spezifische, man könnte fast sagen „orchideenhafte“ Interessen verfolgt: die Untersuchung historischer Formen des „pädagogischen Theaters“ in der frühen Neuzeit, beispielsweise in der theatralischen Wiederbelebung des Comenius. Schließlich hatten die - damals noch gemeinsamen - Bemühungen Erfolg: der neue Studiengang „Spiel- und Theaterpädagogik“ wurde eingerichtet, ein Zusatzstudium von 4 Semestern „nur“, aber ein verhältnismäßig stringenter intensiver Studienablauf mit kleinen kontinuierlich arbeitenden Jahrgängen, fast eine Art „Eliteausbildung“ in diesem Bereich. Hinzu kam die Promotionsfähigkeit des Faches an der HdK und damit eine intensivere Möglichkeit, das Fach theoretisch aufzubauen. Ein paar Vorlaufjahrgänge haben wir noch zusammen betreut, auch einzelne Promotionen. Den eigentlichen Neuanfang hast du dann schon mit einem neuen „Team“ durchgeführt.

Sonderbarer Weise fiel die Zäsur durch mein Ausscheiden, meinen Wechsel in die Schauspielausbildung nach Hannover, mit einer - auch für Dich und das Institut - weitaus gravierenderen Zäsur zusammen: der Öffnung der Mauer und der Öffnung eines großen neuen Raumes von Interessen und Interessenten für die Spiel- und Theaterpädagogik in den neuen Bundesländern - bei einer auch durchaus eigenen Tradition dort. Auch das Institut hat sich schließlich mit der Berufung von Kristin Wardetzky östlich-westlich integriert. Ich habe nur noch von außen verfolgt, mit welcher Energie Du Dich in dieses neue Arbeitsfeld hineingearbeitet hast. Die Tradition der großen Tagungen hast Du weitergeführt. Auch Dein formeller „Ausstieg“ aus dem Institut verläuft nicht sang- und klanglos. Du markierst ihn - wenn nicht mit einer theoretischen Zusammenfassung - so doch mit einer theoretischen Pointierung Deiner Arbeit und Deiner Forschungsinteressen: mit einem Symposium zur „Theatertheorie“ und ihrem Verhältnis zur Theaterpädagogik. Ich werde auch diesmal dabeisein und den alten Diskurs weitertreiben. Ich kann mir allerdings nicht vorstellen, daß dies der letzte „Paukenschlag“ ist und daß Du die Spielbewegungen Deines Körpers und Geistes auf das Drehen der Däumchen reduzieren wirst. Ich kann mir eher denken, daß die Freiheit von institutionellen Zwängen, denen Du in Deinem Leben oft genug und zu Zeiten im Übermaß ausgesetzt warst, Dich künftig zu ganz neuen Höhenflügen ansetzen läßt. Jedenfalls wünsche ich Dir das und hoffe, Dir dabei immer wieder einmal zu begegnen.

Hans

Anschrift des Verfassers
Schopenhauerstr. 477
14129 Berlin

Aus der theaterpädagogischen Praxis

Vorbemerkung der Redaktion: Die Beiträge von Jürgen Belgrad und Jörg Holkenbrink fußen auf Überlegungen, die die Verfasser anlässlich des 16. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (17.-20.3.1998) in der Arbeitsgruppe „Inszenierung und szenisches Spiel(en) als Forschungs- und Darstellungsmethode“ (Leitung: Gerd Koch) vorgetragen haben. Wir hoffen, die weiteren Beiträge im nächsten Heft der KORRESPONDENZEN bringen zu können.

These: SPIEL und THEATER sind keine randständigen Elemente der Lehrerbildung, gehören auch nicht nur in die Fachdidaktiken (z.B. DEUTSCH), sondern vermitteln Basiskompetenzen jeglicher Lehrerbildung

1 Bei-Spiel

Die Situation kennen Sie: In der Schulpraxis-Nachsprechung diskutieren Beteiligte und Zuhörer wie die Studentin den Unterricht gestaltet, wie sie sich selbst präsentiert hat, wie ihre Stimme war, wie sie sich in der Klasse bewegte usw. Dabei wird werden nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern natürlich ebenso die Form der Vermittlung, das Lehrerverhalten diskutiert und bewertet.

Allerdings: Wie der Lehrer sich in der Klasse präsentiert, wie er den Unterricht konkret gestaltet, wie er seine Raumdramaturgie umsetzt, mit welchen stimmlichen Modalitäten und mit welchen körperlichen Präsentationsformen er den Unterricht inszeniert, wird an der Hochschule nicht gelehrt, aber trotzdem als Kompetenz von den Studierenden erwartet und auch bewertet. Die Hochschule hat hier einen systematischen „missing link“, den sie nicht nur verdrängt, sondern eher verleugnet, denn erwartet werden die Kompetenzen.

Also: Die Hochschule vermittelt Voraussetzungen für den Lehrerberuf, aber nicht das Unterrichten; die Hochschule vermittelt die Kompetenzen der Unterrichtsplanung, nicht aber die Strategien zu ihrer Realisierung. Die Hochschule vermittelt die Inhalte, aber nicht die DRAMATURGIE des Unterrichts (Was wäre ein Chirurg wert, der viel über das Skalpell erfährt, aber den sinnvollen Einsatz seines Instruments nicht trainieren würde).

Folgerung: Wir müssen diesen systematischen „missing-link“ in der Lehrerbildung beseitigen, um die Dramaturgie des Unterrichts zu lehren

Jürgen Belgrad

und auch lernbar zu machen. Dazu brauchen wir die Verankerung von SPIEL und THEATER als Grund-Bausteine in der Lehrerbildung.

Die Elemente von SPIEL und THEATER liefern uns die fachlichen Hintergründe und Methoden des Vermittelns einer Unterrichts-Dramaturgie. Daß dabei Unterricht selbst als Szene verstanden werden kann, zeigt uns der nächste Abschnitt.

2 Unterricht und Szene

Filme (Fernsehen, Kino), Computer, Bücher, Zeitschriften - und Spiel und Theater sind Medien. Sie zeigen Lebenswelten in spezifischer medialer Aufbereitung. Auch Unterricht ist ein Medium, nämlich das des institutionalisierten Lernens.

Verallgemeinert: Medien repräsentieren Lebenswelten in symbolischer Form - nur sind diese unterschiedlich codiert. Auch Spiel & Theater sind Institutionen der symbolischen Repräsentation von Lebenswelten. In diesem Verständnis läßt sich Unterricht als ein institutionalisiertes Medium, als spezifisch organisierte und institutionalisierte Lebenswelt begreifen.

Um die Subjekte dieses Unterrichts zu begreifen, müssen ihre unterschiedlichen Weltbezüge thematisiert werden. Diese sind:

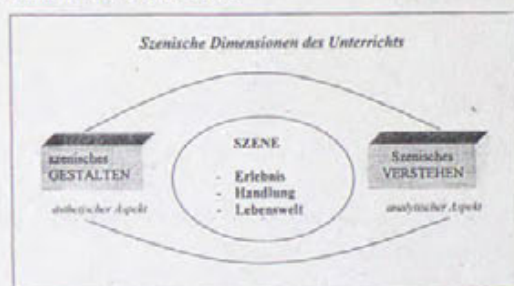
- die intersubjektiven Interaktionen bzw. Handlungen (soziale Welt),
- ihre subjektiven Erlebnisse (subjektive Welt) und die sie umgebenden
- Strukturen der Lebenswelt (objektive Welt).

SPIEL und THEATER sind keine randständigen Elemente der Lehrerbildung

Im Medium von Unterricht werden Lebenswelten symbolisch repräsentiert und inszeniert. Unterricht¹ läßt sich deshalb als **Inszenierung** begreifen: Raum - Körper - Sprache - Interaktion sind zentrale Kategorien zur Unterrichts-Dramaturgie. Diese läßt sich in Begriffen wie z.B. Raum-dramaturgie, Gestaltungskonzept, Inszenierungs-ideen, Requisiten, Körpersozialisation, Stimme, Mimik, Gestik usw. relativ präzise beschreiben und trainieren. Die einzelnen Unterrichts-Sequenzen lassen sich nach diesem Konzept als Unterrichts-Szenen begreifen. Unterrichts-Szenen sind verbale und averbale (vor allem körperlich) symbolisch strukturierte Interaktionen. Die **SZENE** ist deshalb der Zentralbegriff einer Unterrichts-Dramaturgie, mit den Elementen **ERLEBNIS, HANDLUNG, LEBENSWELT**.

szenisches GESTALTEN. Das szenische Gestalten betrifft die Konzeption und Durchführung von Unterrichts-Szenen.

Mit den vorigen Unterrichtselementen **HANDLUNGEN, ERLEBNISSE, LEBENSWELT** gekoppelt, ergeben sich folgende **szenische Dimensionen** von Unterricht:



3 Szenisches Verstehen und Szenisches Gestalten von Unterricht

Unterrichts-Szenen lassen sich als **Szenen** verstehen: Unterricht kann daher von einer **analytischen Seite** aus in einem hermeneutischen Prozeß als **VERSTEHEN** begriffen werden. Es ist aber ein auf die Szene hin angelegtes Verstehen und darf die Elemente einer Szene nicht wieder hinterücks tilgen. Das Verstehen muß deshalb ein **szenisches VERSTEHEN** sein. Das szenisches Verstehen betrifft die Analyse von Unterrichts-Szenen.

Vor der Analyse steht aber die Planung, die Konzeption oder weniger formalistisch ausgedrückt: die Gestaltung des Unterrichts. Will dieser sich nicht als bloß zweckgerichtet verstanden wissen, sondern ebenso planende wie improvisierende Elemente, ebenso zweckgerichtete wie formende Elemente enthalten, so wird aus dem gestaltenden ein **ästhetischer Prozeß**. Unterricht läßt sich deshalb neben seiner analytischen Seite auch von seiner **ästhetischen Seite** als **GESTALTUNG** begreifen. Er ist aber ebenso wie beim Verstehen

4 Kompetenzen eines szenischen VERSTEHENS und GESTALTENS

Die Kompetenzen eines szenischen Verstehens und Gestaltens lassen sich hier nur skizzieren und bedürfen sowohl einer näheren Erläuterung als auch einer systematischeren Begründung.

Die **szenischen Gestaltungsformen** lassen sich in

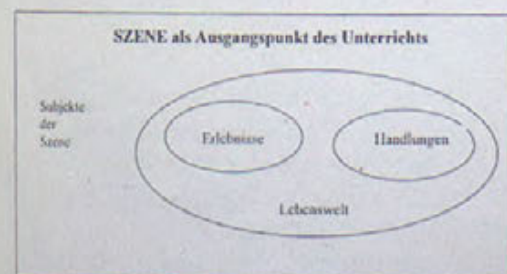
- Präsentations-Kompetenzen des Lehrenden, in
- Kompetenzen von Lernformen und in
- Vermittlungs-Kompetenzen gliedern.²

4.1 Präsentations-Kompetenzen des Lehrers

- Selbst-Präsentationen (Sprechhandlungen, Körper-Inszenierungen)
- Inszenierung von Lerninhalten
- Raum-Gestaltungen
- Improvisationstechniken

4.2 Kompetenzen szenischer Lernformen

- Theater als Unterrichts-Methode („drama in education“)
- szenisches Interpretieren
- Theater als Gestaltungsform von Lebenswelten



Neu erhältlich bei der BAG Spiel und Theater e.V.:

- BAGatelle 97/98 "Internationales"
- BAGatelle 98 "B, B" (Dez. 98, Beiträge zu "Bertolt Brecht" sind noch willkommen!)
- "Die Ausbildung zum Theaterpädagogen" - Interdisziplinären Studienschwerpunkt Spiel- und Theaterpädagogik an der Universität München
- "Aus-, Fort- und Weiterbildung für Spiel- und TheaterpädagogInnen" (2. neubearbeitete Auflage in Kooperation mit dem Bundesverband Theaterpädagogik)
- Dokumentation der 8. Europäischen Kindertheaterwerkstatt EDERED (dt. & engl.)
- Ulrike Hentschel "Theaterspielen als ästhetische Bildung"
- Jürgen Weintz "Theaterpädagogik und Schauspielkunst"

Nähere Informationen, soweit nicht anders vermerkt, bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V. - Geschäftsstelle - Falkenstr. 20 30449 Hannover

nicht entleibar

Fo
Fa

Spiel und Theaterpädagogik im Dienst der Wirtschaft

Am 11. und 12. September 1998 fand in Hof das zweite „Forum der Theaterarbeit im Dienst der Wirtschaft“ statt. Ein neuer Trend wurde dort erlebbar: Theaterleute verstehen sich als Dienstleister. Das ist aus meiner Sicht ein neues Selbstverständnis innerhalb der Spiel- und Theaterpädagogik und des Theaters im deutschsprachigen Raum.

Wer ist an der Thematik interessiert? Wer möchte etwas zu Spiel- und Theaterpädagogik im unternehmerischen Kontext schreiben? Ich möchte ein Handbuch zum Thema herausgeben und suche nach AutorInnen. Christian Hoffmann, Kamminer Str. 32, 10589 Berlin, Tel. 030 344 19 70, Fax 030 34 50 06 07, e-mail: „spiel.plan@primus-online.de“

Last minute

„Qualifikation in Dramatherapie“
2 Plätze in Fortbildung für Theaterpädagogen frei.
Leitung: Gitta Martens
Beginn: Dezember 1998

„Performing Words“
zum Umgang mit dem Text auf dem Theater
9. Internationales Theaterseminar
18.-22. Januar 1999
in der Akademie Remscheid mit
Juri Berladin, Gilla Kremer, Gilly Adams und Geddy Aniksdal
Information:
Akademie Remscheid, 02191/794216

Aus der Redaktion

Die Redaktion plant, in den nächsten Heften etwa diese Themen zum Schwerpunkt eines Heftes zu machen: Volkstheater, Authentizität, Theater in der Deutsch-Didaktik berufliche Qualifizierung. Beiträge und Hinweise sind sehr erwünscht! Außerdem wollen wir die Buch-Vorstellungen erweitern und bitten deshalb um Zusendung von Rezensionsexemplaren - gerade auch solche Bücher und Broschüren wären wichtig, die im Buchhandel nicht (leicht) zu erhalten sind, die über Praxis usw. berichten.

Mit ihrem 14. Jahrgang - also jetzt 1998 - ändert sich etwas im Technischen: Die "KORRESPONDENZEN, Zeitschrift für Theaterpädagogik" erscheinen nun in einem Verlag - im SCHIBRI Verlag - der bereits über eine Reihe von Publikationen verfügt, die im Umfeld der Theaterpädagogik bedeutsam sind. Wir erhoffen uns eine weitere Konsolidierung des Projekts "KORRESPONDENZEN"! Dies ist die dritte größere Veränderung mit der Zeitschrift. Die 2. Veränderung betraf die Einführung der Unterzeile zum Titel, nämlich "Zeit-

pädagogik" mit dem Dreifach-Heft
sem Heft war auch die weitere Ände-
Mit Bernd Ruping trat ein Mitglied
rband Theaterpädagogik neben die
beiden Gründer 'Herausgeber' Gerd Koch und Florian
Vaßen in das Herausgebergremium ein. Durch die
Erweiterung der Mitarbeiterschaft soll die "Zeitschrift
für Theaterpädagogik" inhaltlich besser werden und
auch weitere LeserInnen-Schichten erreichen.
Mit Heft 23 wurde die graphische Gestaltung der
KORRESPONDENZEN erfrischend erneuert und
standardisiert gestaltet. Die Zeitschrift für Theaterarbeit
bleibt auch jetzt bei diesem lay out und bedankt sich bei
dem, der die Gestaltung entwickelt hat, bei Günter
Cürten (Lohmar)!

Redaktionsschluß fürs nächste Heft:

25.1.1999

Verantwortlicher Herausgeber: Florian Vaßen,
Adresse: siehe Impressum Seite 2