

17. Jahrgang

Heft 38

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

KORRESPONDENZEN goes online:
www.theaterpaedagogik.org



**Eigensinn und Wechselspiele:
Für eine Vergesellschaftung des Denkens im Dialog**



Inhalt

Editorial: Zusammenhang als Aufgabe	3
Stadt Land Fluß – Verortungen der Theaterpädagogik	
Die Brauchbarkeit des Ästhetischen <i>Bernd Ruping</i>	9
Theaterpädagogische Zentren als "Dritter Ort" <i>Bernd Ruping</i>	16
Vom Einfangen des Ästhetischen Wertes in Lebensräumen <i>Karola Wenzel</i>	20
Reden und arbeiten – aber mehr miteinander arbeiten Diskussions-Collage zur Abschlußdiskussion der Bundestagung "Theaterpädagogische Zentren" <i>Gerd Koch</i>	24
Zwischen Raum Schule – Von Wildwuchs bis Baumschule	
Auf der Suche nach dem Subjekt der Theaterpädagogik <i>Hans-Joachim Wiese</i>	26
Denken mit Mausclick: ein E-Mail-Dialog <i>Hans-Joachim Wiese, Bernd Müller und Walter Brüggem</i>	32
Gegenwartsidentität als ästhetische Erfahrung – am Beispiel eines Lehrertheater-Projektes <i>Michaela Günther</i>	33
10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater <i>Gerd Koch</i>	37
Widerworte an Gerd Koch <i>Marianne Streisand und Ulrike Hentschel</i>	40
Kinder Jugendliche Senioren – Theater zwischen Hans und Hänschen	
Spielen wie die Kinder <i>Tristan Berger</i>	45
Was ist Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur? <i>Christel Hoffmann</i>	49
Feuersuppe-Gedanken zu einem intergenerativen Projekt <i>Dorothea Salje</i>	51
"Dann nennen wir das ganze halt Theater" <i>Swaantje Himstedt und Bruni Müllner</i>	53
"Lebenskunst" als theaterpädagogische Praxis – ein Modellprojekt	
Lebenskunst Theaterspielen – Zur Durchführung und Auswertung des Modellprojekts „Psychosoziale Wirkungen des Theaterspielens bei Jugendlichen“ <i>Raimund Finke und Hein Haun</i>	56
Rezensionen	67
Veranstaltungen/Termine	73

Für Petra in Brno.

Niemand ist ersetzbar, und
nichts wird mehr so sein wie früher.
Und doch ist Hoffnung,
auch in diesem Satz.

Pro Petru v Brně.

Nikdo není nahraditelný a
Nic nebude jako dřív.
A přece je naděje
I v této větě.

Dana Svozilova, geboren am 7. Juni 1951, war die Leiterin des Fachbereichs Theaterpädagogik der Janacek Akademie für Musik und Darstellende Künste in Brünn, Tschechische Republik. Zusammen mit ihrer Kollegin Silva Mackova entwickelte sie das Curriculum für einen vierjährigen Vollzeit-Studiengang für Theaterpädagogik, der seit 1992 mit großem Engagement von Studierenden wahrgenommen wird. Seit 1998 gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen den Lehrenden und Studierenden der Janacek Akademie und der Fachhochschule Osnabrück.

Dana starb am 13. Februar 2001 an den Folgen eines Verkehrsunfalls. Unsere Zusammenarbeit geht weiter.

Bernd Ruping für das Institut für Theaterpädagogik, Lingen

Impressum

- Herausgeber: Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, e-mail: asfh@sonett.asfh-berlin.de, Fax: 030-99245-245
Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen (Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de, Fax: 0591-91269-92
Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: yassen@mbox.sdlis.uni-hannover.de, Fax: 0511-7624060
Dr. Ulrike Hentschel, HbK Braunschweig, e-mail: ulrike.hentschel@berlinweb.de, Fax: 030-78717973
- Korrespondenten: Prof. Dr. Gerd Bräuer, Atlanta (GA), USA, gbrauer@emory.edu
Prof. Dr. Ingrid Dormien Koudela, São Paulo, Brasilien, idormien@usp.br
Prof. Dr. Gerhard Fischer, Sydney, Australien, G.Fischer@unsw.edu.au
Prof. Dr. John Rouse, San Diego (CA), jrouse@ucsd.edu
Prof. Dr. Marc Silberman, Madison, USA, mdsilber@facstaff.wisc.edu
Mag. Michael Wrentschur, Graz, Österreich, mwrent@gewi.kfuntgraz.ac.at
- In Kooperation mit Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
BAG Spiel + Theater e.V.
- 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/all rights reserved
Titelphoto: Reinhard Prüllage, afpr, Nordhorn 2000; sowie Photos S. 8, 11, 12, 18, 19, 42, 55
Photos: Michaela Günther: S. 34; Thomas Pelzner: S. 24/25, 44-50, 52, 63.
- Preis: Heft 37 DM 15,- plus Porto
Jahresabonnement/2 issues a year: DM 25,- plus postage/Porto

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:

Buchhandel

Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50674 Köln, Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095,
Email: but@netcologne.de

Gerd Koch c/o Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASFH), Alice-Salomon-Platz 5, D-12627 Berlin, Fax: 030/ 99 245-245

Florian Vaßen c/o Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache
Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, Fax: 0511/ 762 - 4060, Email: yassen@mbox.sdlis.uni-hannover.de

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

ISSN 0941-2107

Editorial

„Erfahrungen gehören eingesammelt.“

Zusammenhang als Aufgabe: Vom Dialogischen als Wechselspiel der Vernunft

Der Titel dieser KORRESPONDENZEN-Ausgabe gebärdet sich kämpferisch und zielt dabei auf Grundsätzliches: Anstelle der üblichen thematische Schwerpunktsetzung behauptet sich hier ein Standpunkt, der das Betrachten von Praxis selbst zum Gegenstand macht und aus der Monologie des Vereinzelteten überführen will in die Geselligkeit von Rede und Gegenrede: „Eigensinn und Wechselspiele – Für eine Vergesellschaftung des Denkens im Dialog!“ Im Zusammenspiel mit dem Namen des Heftes „KORRESPONDENZEN“ wird damit zugleich an ein ursprüngliches Motiv dieser Zeitschrift erinnert, die das Dialogische als ein Prinzip der Theaterpädagogik behauptet. Nachzuweisen wäre es dann sowohl im Blick auf die von Theaterpädagogik angestoßenen künstlerischen und soziokulturellen Praxen als auch im Zusammenhang ihres Selbstverständnisses als wissenschaftliche Disziplin des Lehrens und Lernens. Nun versuchen nicht sämtliche Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe, den Nachweis explizit zu erbringen.¹ Damit richtet sich der Titel auch als Vorschlag an die Leserinnen und Leser, im Dialog mit den Beiträgen dem Behaupteten selbst auf die Spur zu kommen.

Ein Wort noch zum Selbstverständnis der KORRESPONDENZEN: Vor zehn Jahren publizierten wir Herausgeber das Buch „Widerwort und Widerspiel“ (Hannover-Lingen 1991) – eine Bestandsaufnahme des Theaters als Medium widerständig-eigensinniger Kommunikation in Deutschland und zugleich der Versuch, diesen Diskurs in die Verständigungsnetze der Theaterpädagogik einzufäden. Im Vergleich zu dem zugleich erschienenen Boal-Band („Gebraucht das Theater!“, hrsg. von B. Ruping), dessen zweite Auflage bald vergriffen ist, lastet das „Widerwort und Widerspiel“-Buch in den Regalen des Theaterpädagogischen Zentrums in Lingen. „Zu theoretisch“ lautet das (Vor-)Urteil vieler Kolleginnen und Kollegen. Theorie

Bernd Ruping

ist ihnen ein Synonym für Praxisferne, und Praxisferne verträgt sich nicht mit Theaterpädagogik, die, wenn sie überhaupt so weit vordringt, eine *Handlungswissenschaft* ist.

Nichtsdestoweniger kommt Theaterpädagogik ohne Wort und Reflexion, ohne das Abenteuer des (Selber-)Denkens und Entdeckens nicht aus, und auch eine einfache Übung bleibt ohne Begriff, ohne Idee darüber oder Geschichte darunter, beliebig und belanglos.

„Am schönsten ist es, wenn die Wahrheit als Entdeckung kommt“, formuliert Bert Brecht – das Forscherische mit dem Schönen verbindend. In der Tat ist der Vorgang des Entdeckens ein lustvoller, und in der Tat hat sich dieser in den Formen der Wissenschaft und den Übungen zur Wissenschaftlichkeit eher rar gemacht. Eine wesentliche Ursache liegt wohl in der monologischen Werkstruktur, die den Wissenschaften traditionell eignet und die korrespondiert mit der Wahl ihrer kommunikativen Mittel: Zentrales Medium ist ihnen nach wie vor der elaborierte Code der Schriftsprache. „Mir wurde immer wieder deutlich, wie sehr die wissenschaftliche Modellbildung sich zu einem Sprachspiel verselbständigen kann, zu dem man nur unter der Bedingung einer Komplizenschaft mit den Interessen einer von den Handlungszusammenhängen ihrer Benutzer abgetrennten Wissenschaft zugelassen wird.“ (Helmut Hartwig, zitiert von H.J. Wiese, S. 31 in diesem Heft).



„Theater: kein lineares Geschehen, keine evolutionäre Zwangsläufigkeit, stattdessen Montage, Sprünge, Argumente: Der Mensch als Gegenstand der Untersuchung, Zusammenhang als Aufgabe. Uff! (Winnetou, Häuptling der Apatschen)“
aus: Widerwort und Widerspiel, 338 Seiten, 20 DM + Versand. Zu beziehen über: TPZ Lingen, FAX: 0591/91663-63.

Editorial



Oskar Negt und Alexander Kluge als Theorieproduzenten "Wir sind gewohnt, die Texte Satz für Satz zu diskutieren und gemeinsam zu schreiben." (aus dem Nachwort zu: *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt a.M. 3/1981)

Die Konzeption der KORRESPONDENZEN setzt den Schwerpunkt an anderer Stelle, zielt auf eine andere Komplizenschaft: Dem Titel der Zeitschrift entsprechend, sucht sie den Austausch der Standpunkte, der Gehweisen und Zielbestimmungen, die auf dem Felde der Theaterpädagogik als gelungene Praxis formulierbar werden. Ein Hauptinteresse dabei gilt der Kategorie des Zusammenhangs: Sie umfaßt, was meine Erfahrungen hier mit denen anderer an anderem Ort verbindet, und das, was als Befremdliches Anreiz gibt, den eigenen Zugriff neu zu bedenken.

Wir vertrauen dabei auf eine entspannte Aufmerksamkeit von Leserin und Leser und auf ihre Fähigkeit, in den Dialog einzusteigen. Das schließt das Paratstellen der eigenen Erfahrungen, d.h. das Produzieren von eigenen Texten mit eigenen Schreibweisen ausdrücklich ein. Denn: "Die Erfahrungen, die sich auf so verschiedenartige Bewegungen und Wurzeln beziehen, gehören eingesammelt." (Negt/Kluge, aaO.) Und:

Ohne Dialogizität keine KORRESPONDENZEN.

Zumeist ereignet sich Dialogisches in jedem Prozess der Rezeption. Ich lese, finde Analogien, entdecke Linien und Widersprüchliches - und stets *mich selbst* darin als ein Subjekt, das, an seinen Erfahrungen entlang, an seiner Geschichte schreibt. So ist es kein Zufall, wenn ich, jetzt als Herausgeber, auf die eingehenden Beiträge schaue und darin sogleich Entsprechungen entdecke, die sich um das Themenfeld "Dialog" drehen.

Da meldet sich Christel Hoffmann im Vorfeld des 6. Deutschen Kinder- und Jugendtheater Treffens in Berlin zu Wort, um mit ihrem Beitrag zu einem "wissenschaftlich-praktischen Disput" anzuregen. Ziel sei, die erarbeiteten Standpunkte während des Treffens anhand der gezeigten Aufführungen im Studentenforum zu diskutieren (S. 49).

Gerd Koch formuliert in seiner Rezension zur BAG-Publikation "Theater in der Schule", daß das "Stichwort Dialog" durch alle Beiträge habe verfolgen können: "Von der ‚Gleichung‘, Theater sei Dialog, bis hin zum Dialog Spieler - Zuschauer oder zum Dialog der Genres und ästhetischen Äußerungen (z.B. Musik, Tanz und verbale Sprache) reicht das Assoziationsfeld." Damit weise "das dialogische Angebot des vorliegenden Buches über den historischen Rückblick hinaus - wie ein Denkmal, daß uns ja auch - manchmal - gemahnt, anders und neu nachzudenken". (S. 69) Usw.

Erstmals zu fiel mir das Themenfeld im Kontext der BuT-Tagung zum Thema Theaterpädagogische Zentren, Ende Oktober 2000 in Lingen. Hier gehörte Dialog zur Methode, und auch der Hinweis auf die angenehme Atmosphäre der Tagung, die Wertschätzung des Informellen darin, trug Wesentliches bei. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, daß sich die "eigentlichen Erträge" einer Tagung gleichsam nebenbei ergeben, da, wo man zwischen den vorstrukturierten Abläufen und Beiträgen plötzlich selbst gefragt ist oder sich "zwanglos" und nach eigenem Gutdünken vortastet. Deshalb wollen wir in den KORRESPONDENZEN keine Tagungs-Dokumentationen abliefern. Vielmehr wollen wir den Fragelinien nachspüren und dazu den fachlichen Blick der Referentinnen und Autoren nutzen sowie das angehäuften Material, das nun eine zweite Würdigung erfährt - im allgemeinen fachwissenschaftlichen Kontext der Theaterpädagogik.

Der Beitrag von Bernd Ruping versucht, das Selbstverständnis und die Wirkungsweise des Kulturangebots "Theaterpädagogik" aus der Eigenart der Darstellenden Kommunikation selbst zu bestimmen. Auf der Basis einer Theorie der Ästhetischen Funktion der Darstellung erscheinen Theaterpädagogische Zentren darin als "intermediäre Räume" für eine Pädagogik der "Einstellung des Menschen auf den Menschen als unverzweckten" (S. 13). Daran knüpft der Beitrag von Karola Wenzel an, die - auf der Basis der Erfahrungen der Inszenierungsarbeiten von Studierenden der Theaterpädagogik in Lingen - eine "Typologie der Ästhetischen Funktion" versucht. Maßgabe sind dabei die verschiedenen lebensweltlichen Situationen, denen die ästhetischen Qualitäten je neu dialo-

gisch abzurufen seien: "Vom Einfangen des Ästhetischen Wertes" (S. 20 ff.).

In Gerd Kochs Zusammenfassung der Abschlussdiskussion der TPZen-Tagung (S. 24 f.) gerät das Dialogische zum Formgesetz. Er präsentiert seinen Beitrag so, daß der Dialog zur Lesart wird. Dies geschieht im Rückgriff auf das künstlerische Strukturierungsverfahren der Montage, die sich gerade über die Brüche, in denen die Einzelteile aufeinanderstoßen, an die Rezipienten wendet:

„Theaterpädagogik: Das ist Einbeziehen der Zeitgenossenschaft. Neue Formen des Austausches von Arbeitsprodukten und -prozessen müssen zur Bewertung der in der Theaterpädagogik Tätigen entwickelt werden. Dialogfähigkeit entwickeln! Ausgrenzungen und Konkurrenzen vermeiden!“

Bezeichnend ist hier der absichtsvolle Verzicht auf das letzte Wort, auf die *conclusio* am Schluß, in der alle Widersprüche aufgehoben sind und die Rolle des Lesers sich darauf beschränkt, den Argumentationsverlauf nachzuvollziehen.

"Die Widersprüche sind die Hoffnungen", setzte Bert Brecht seinem "Dreigroschenprozeß" voran. Und nicht zuletzt vom Lehrstück wissen wir, daß alles, was nicht ganz "fertig gemacht" ist, einen hohen Impulscharakter hat, höher zumeist als das in seinem Aufbau geglättete oder kulturgeschichtlich gerundete. Er zielt auf die eigene Praxis – die des Schreibenden *und* die des Lesenden: "Vor allem müssen die Fakten selber tätig gebildet werden und ständig die Theorie kritisieren."²

Worum also geht es?

Es geht um eine andere *Technik der Theoriebildung*, bei der sich das Gewicht des Richtigen und der "Wahrheit" auf die Schultern derjenigen verteilt, die sich angesprochen fühlen und sich kraft ihrer Erfahrung einspielen in das Material, das vorgelegt wird. Wie die Arbeit des Stückeschreibers, der auf spielerische Mittäterschaft zielt, erwirkt ein solches Verfahren die Verlagerung der Deutungs- und Bedeutungsgestaltung weg vom (allwissenden) Autor hin zum mitproduzierenden Leser. Die Darstellungsweise ist auf *Entgegnung* aus, d.h. zielt auf das Wechselspiel von Gegnerschaft und ihrer Negation (in der Vorsilbe *ent-*) und entwickelt aus diesem Wechselspiel den Grad der Verallgemeinerungsfähigkeit des Dargestellten: Zusammenhang als Aufgabe.

Forschungsweise und Darstellungsweise verhalten sich nun nicht länger derart, daß in letzterer die erste aufgehoben ist; vielmehr wird die Forschungs-

weise selbst zur Form und stellt sich, als ungeschlossene, dem Diskurs.

Der zweite Teil dieses Heftes, der sich mit dem "Zwischen Raum Schule" und den Möglichkeiten theaterpädagogischer Intervention darin beschäftigt, stellt sich der Herausforderung einer dialogischen Theorieentwicklung in besonderem Maße:

Eingebunden in ein zweijähriges Forschungsprojekt des Instituts für Theaterpädagogik in Lingen, arbeiten Hans-Joachim Wiese und Michaela Günther an der systematischen Erforschung von Arbeitsformen und Wirkungsweisen von Theaterpädagogik im Kontext schulischen Lehrens und Lernens. Diese Forschung ist von Grund auf dialogisch angelegt und schreitet im Sinne eines soziologischen Experiments vor, darin – so Brecht – "die Materie lebend vor/kommt": sie funktioniert, ist nicht nur Gegenstand der Schau. Der Sehende selber lebt ebenfalls, und zwar innerhalb, nicht außerhalb der Vorgänge."³ Als in diesem Sinne subjektorientiert, sind Lehrer, Schüler, Eltern und Studierenden dieser Veranstaltung nicht nur die Beforschten, sondern auch Forschende, so wie die Projektleiter selbst, ihre Entscheidungen, Interventionsformen und Haltungen, zum Gegenstand des Nachfragens und -denkens werden.

Im Dialog aller Beteiligten entwickelt sich dabei die Forschungsstrategie parallel zu den Strategien der Veränderung der Schul-Kultur und ihrer Öffentlichkeiten. Zugleich wirken die Forschungsergebnisse unmittelbar zurück auf den Hochschul-Lehrplan und verändern ihn gegebenenfalls.⁴

Der Beitrag von Hans-Joachim Wiese bildet das Ergebnis der Sondierungen ab, die das Projekt, einbettend und abgrenzend, in den Kontext der aktuellen theaterpädagogischen Forschung stellt. Die eigensinnig-widerborstige Schreibweise Wieses zielt auf die Entwicklung einer Struktur des eingreifenden Denkens, "der man entnehmen könnte, dass eine Erfahrung oben angekommen und eine Reflexion nach unten geschickt wird, also ein arbeitsteiliger Dialog und gegenseitiger Genuss an ihm stattfindet." (S. 26 ff.)

Michaela Günthers Beitrag macht darauf die Probe: Im spielerischen Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern gewinnt sie den Begriff der "Gegenwartsidentität": "Die Welt kommt in mir vor, und ich komme in der Welt vor. Sowieso. Aber noch schöner ist beides, wenn dieser Vorgang zu einer Bewegung in mir und



Editorial/ Zum Dialogischen

in den anderen, letztendlich in der Welt führt, die gut tut." Voraussetzung ist "Wachheit" und tätige "Anteilnahme" am Spielgeschehen, die sich als Basis von theatraler Ästhetik und Spielleiterkompetenz gleichermaßen herauskristallisieren. In der "Einheit von innerem und äußerem sowie individuellem und sozialem Zustand" löst sich "Entfremdungserfahrung" für den Zeitraum dieser Gegenwart auf (S. 36 ff.).

Gerd Koch öffnet, im Anschluß daran, den Münzchen Begriff des "Theatralitätsgefüge" für die fachdidaktische Diskussion. Danach bestünde das unterrichtliche Gegenstandsfeld der Theaterpädagogik aus "vier Sektoren: Lebens-theater, Theaterspielen, Nicht-Theater, Kunsttheater." Die Aufarbeitung dieses dialektischen Gefüges öffne den Blick auf die Machtansprüche, die hinter der Grenze zwischen Sein und Schein verborgen sind, auf die Auseinandersetzung zwischen in theatralen Interaktionen konstituierten Welten und Gegenwelten (S. 37 ff.). Der Beitrag endet mit der Aufforderung zum Dialog: "Zum Schluß: Ist das ein diskutierenswerter Vorschlag?"

Marianne Streisand und Ulrike Hentschel ließen sich provozieren und antworteten. Ihre "Widerworte" (S. 40 ff.) sind Ausdruck einer dynamischer Theoriebildung im Vollzug und Provokation zum eigenen Standpunkt.

Der dritte Teil des Heftes blickt auf Theater und theaterpädagogische Arbeit aus der Perspektive verschiedener Gruppen mit verschiedenen Eigenarten und Ausdrucksqualitäten.

Tristan Berger zeigt an verschiedenen Praxisbeispielen, daß die Qualität des Theaters mit Kindern von der Ernsthaftigkeit und Wahrhaftigkeit der Begegnung von Erwachsenen und Kindern abhängt. "Frappierende Wechselwirkung: Der erfolgreiche Gruppenprozeß hat den Theatralisierungsprozeß erst möglich gemacht" (S. 45 ff.).

Christel Hoffmann problematisiert das "Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur" zwischen der inszenierten "Für"-Sprache Erwachsener und der eigenen Bedürfnisartikulation, die "öffent-

Zum Dialogischen

Hans-Joachim Wiese

Natürlich gerät sofort die literarische Dialektik der sokratischen Rede und Gegenrede ins Blickfeld; ebenso die Form des dialogischen Denkens als gedankliche Kommunikation des "Einswerdens" in der modernen Philosophie.

Die Dialogphilosophie, die sich etwa seit dem Ende des 18. Jahrhunderts herausbildete (Fichte, Humboldt, Feuerbach), geht im Grunde davon aus, dass Selbstbewusstsein nur im Dialogverhältnis entwickelt werden kann und damit sind wir ja gedanklich bereits bei interaktionistischen Sozialisationstheorien (E.H. Erikson), die ja auch in den aktuellen theaterpädagogischen Diskursen keine unbedeutende Rolle spielen.

Gut gefällt mir auch der Gegenbegriff "monologische Philosophie", die den Dialogpartner nur aus sich selbst heraus, also als grundsätzlich anderen, verstehen will, was ja unter postmodernen Aspekten und dem implizierten Verzicht auf eine dritte allgemeine Wahrheit durchaus interessant sein könnte.

Weitere Assoziationen wären ausgehend von Beobachtungen theaterpädagogischer Praxis die zwischen- und innerleiblichen Dialoge, die z.B. in den Spiegelübungen der Spielpartner, eine große Rolle spielen.

Aber auch zahlreiche Momente der Praxisreflexion zeigen eine dialogische Besonderheit, die ich im Informationsaustausch über E-Mail-Botschaften und Interneterkundungen bemerkt habe. So erlauben die E-Mails eine mir bisher unbekannt Dialogform, in der – anders als Brief- oder Telefonkontakte – recht spontan und assoziativ, aber im Schreibrhythmus Gedanken, gefasst und übermittelt werden können (natürlich mit den üblichen E-Mail-Tippfehlern, vgl. S. 32 in diesem Heft). Eine avancierte und das bisherige Copyrightsystem weit überschreitende Form stellen die neuen "Open-Theory"-Ansätze im Internet dar (vgl. Ruping, S. 7 in diesem Heft).

Unmittelbar leuchtet ein, dass Dialoge zwischen "Subjekten" stattfinden. In der Politik finden solche Zwiegespräche zwischen Himmelsrichtungen statt: Ost-West-Dialog z.B. – die Subjekte sind dann in der Regel "souveräne Staaten" und der Zweck der Veranstaltung ist es, einander über den Tisch zu ziehen, was vor ein paar Jahren ja auch der westlichen Hemisphäre so gut gelungen ist, dass kein Mensch mehr von einem "Dialog" der jeweiligen Staaten sprechen mag.

Derlei Wendungen des Begriffs lassen ihn längst nicht mehr so sympathisch erscheinen, wie dies in der Philosophie noch der Fall war. Anscheinend bezeichnet hier der Dialog die seit Marx bekannte Entfremdung der Subjekte in einer Tauschbeziehung, die den jeweils anderen immer nur als Mittel der eigenen Zwecke auftreten lässt.

Anders dagegen die "Kunstdialoge": Im Reich der Zweckfreiheit könnte es ja nun wirklich den ganz unverfälschten Dialog geben, so dass hier die Subjekte in den Augen des anderen nicht ständig als Objekte herum laufen müssen. Da setzt dann auch die Kunst- und Theaterpädagogik ein und führt einen ganz und gar aussichtslosen Kampf gegen die eigene Bindestrichbegrifflichkeit, da man sich eine Erziehung ohne Zwecke eben nicht vorstellen kann. (Man kann das Problem allerdings ausblenden, indem man den Pädagogen in eine Warteschleife setzt, der immer nur zuguckt, wie die Kinderchen zu sich selbst kommen, sprich Subjekte werden.)

Damit aber bin ich bei meinem eigentlichen Beitrag angelangt, und der, liebe Leser, findet sich auf S. 26 ff.

liche Räume" benötigt, um eine "eigene Ästhetik" entwickeln zu können (S.49 f.).

Doris Salje beschreibt die Ergebnisse einer intergenerativen Theaterarbeit, die "zwölf Personen im Alter zwischen 12 und 83 Jahren" durchgeführt haben: ein Dokument des "Mutes, über Grenzen zu gehen" und "über sich selbst hinauszuwachsen" (S. 51 ff.). Swaantje Himstedt und Bruni Müllner betrachten das „Fest der Sinne 2000“ in Lingen, ein Fest für behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche. In der Verschränkung von theatralen Bildern und ihrer Diskussion auf dem Symposium kommen sie zum Schluß: „Man fragt immer erst dann nach der Moral, wenn die Ästhetik versagt.“ (S. 53 ff.)

In einen tätigen Dialog mit Jugendlichen traten Raimund Finke und Hein Haun im Rahmen des Lebenskunst-Projekts der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Sie luden die jugendlichen Mitspieler von sieben Theatergruppen zu sog. Reflexionsworkshops und befragten sie zu den Bedeutungen, die sie ihrem Theaterspiel beimessen. In diesem Dialog kommen die Jugendlichen selbst zu Wort, sind nicht mehr nur "Subjekt" genannte Objekte theaterpädagogischer Bemühungen (vgl. den Beitrag von H.J. Wiese in diesem Heft). Dieser vierte Teil des vorliegenden Hefts setzt die Lebenskunst-Thematik fort, indem er von der Entfaltung der Idee (Heft 37) zur theaterpädagogische Praxis fortschreitet. –



Dialogische Theorie: KORRESPONDENZEN goes online!

Mit der elektronischen Datenverarbeitung, mit Internet und E-Mail gewinnt das Prinzip Dialogizität eine neue Spielfläche mit ganz eigenen Qualitäten, der wir uns als Herausgeber der KORRESPONDENZEN stellen wollen.

Unter der Domäne www.theaterpaedagogik.org, eingerichtet und verwaltet vom Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück in Lingen, gibt es ab März 2001 ein interaktives Forum für "Dialogische Theorie" in der Theaterpädagogik. Es flankiert den Aufbau eines aktuellen Netzwerks berufsfeldbezogener Interessen mit der Gestaltung eines Forums für den öffentlichen Austausch theaterpädagogischer Erfahrungen, Reflexionen und Modelle².

"Dialogische Theorie" nenne ich den Versuch, das Modell der entfremdungsfreien Interaktion des Spiels auf die Entwicklung von Theorie zu übertragen: als sprachliche Proben aufs Exempel, als Geschmeidigkeitsübung auf dem Parcours der Standpunkte und als Vergesellschaftung geistigen Eigentums. Statt Urheberchaft und Verteidigung also Teilhabe und Begegnung beim Nachdenken über Praxis, in einer vom Schema befreiten Gestalt.

Was dies für eine fachlich-begründete Kommunikation bedeuten kann, deutet sich an im E-Mail-Wechsel, den Hajo Wiese mit Bernd Müller und Walter Brüggemann führte: "Denken mit Mausclick" (S. 32).

Für die Kultur der KORRESPONDENZEN bedeutet dies: Exemplarische Beiträge werden unter www.theaterpaedagogik.org "ins Netz gelegt" und erhalten, im Rhythmus ihrer Sinneinheiten, Dialogräume, in die sich die Leserinnen und Leser "einschreiben" können.

Christel Hoffmanns Beitrag zum Verhältnis von Jugendkultur und Jugendtheater (s.o.) wird den Anfang machen. In einem Rundbrief an alle Kolleginnen und Kollegen im Hochschulbereich fordert sie interessierte Studierende auf, in einen "wissenschaftlich-praktischen Disput" einzusteigen mit dem Ziel, die erarbeiteten Standpunkte während des 6. Deutschen Kinder- und Jugendtheater-Treffens anhand der gezeigten Aufführungen im Studentenforum zu diskutieren. Als Diskussionsgrundlage ist dieser Beitrag abgelegt unter der obengenannten Internet-Adresse, verbunden mit der ausdrücklichen Bitte, kraft der gegebenen technischen Möglichkeit *sogleich* mit dem Disput zu beginnen.

Geplant ist, alle im Forum "Dialogische Theorie" eingegangenen Beiträge im Diskurs-Verlauf zu skizzieren und redaktionell zusammenzufassen. Sie erscheinen dann, "gebunden" und autorisiert vom Herausgeber-Team, in einer der nächstfolgenden KORRESPONDENZEN-Ausgabe.

Editorial

Das nächste Heft

bringt weitere Erträge zur Bundestagung "Theaterpädagogische Zentren", mit Beiträgen u.a. von Norbert Radermacher, Uwe Schäfer-Remmele, Angela Gärtner und Fanni Langen-Mulot. Ute Pinkert referiert über "Theatrale Aktionen im öffentlichen Raum" und entwickelt im Bezug auf Marc Augés "anthropologische Orte" Aspekte einer Theorie der "site specific performance". Zehra Ipsiroglu stellt ein Theaterprojekt mit Essener Studierenden vor, das im türkischen Erdbebengebiet Yalova stattgefunden hat: "Deutsch-türkischer Dialog – ist das überhaupt möglich?" Jörg Gohlke fragt nach "Theatersport? Impro? Improvisationstheater?" und gibt die Antwort anhand dreier Beispiele aus der Praxis. Als zentralen theoretischen Beitrag stellt Lars Göhmann seine Vorstellung einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik vor. Auch dieser Beitrag ist, zusammen mit dem von Christel Hoffmann, vorab zu lesen und zu kommentieren unter www.theaterpaedagogik.org.

eines der zentralen Praxisfelder des Studiengangs Theaterpädagogik in Lingen.

5 Geplant sind u.a.: Darstellung der vorhandenen Organisationsstrukturen der Theaterpädagogik in Deutschland und über unsere Grenzen hinaus; die "Verlinkung" aller Theaterpädagogik-Anbieter; ein Forum für den fachlichen und berufsfeldspezifischen Austausch der Theaterpädagogen mit einer Jobbörse usw. Die Gesamt-Redaktion für diese Domäne hat Lars Göhmann: L.Goehmann@FH-Osnabrueck.de. Die Redaktion des Forums "Dialogische Theorie" obliegt dem Herausgeber-Team der KORRESPONDENZEN.

Anschrift des Verfassers:

Bernd Ruping

Institut für Theaterpädagogik der

Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen (Ems),

Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen,

e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de,

Fax: 0591-91269-92

Anmerkungen

1 Vgl. Heinz-D. Haun, der in seinem Beitrag "Theaterpädagogik ist Dialog" (in: KORRESPONDENZEN 28/1997) einen ersten Versuch unternommen hat, aus dem Dialogischen ein "theaterpädagogisches Grundverständnis" abzuleiten, und dabei verschiedene "Dialogfelder" absteckt: zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen Personen und Themen, zwischen Prozeß und Produkt, zwischen Theorie und Praxis (S.35 ff). Vgl auch die Untersuchung von Gerd Bräuer in KORRESPONDENZEN 35/36: "Lernen im Dialog. Untersuchungen zu Bertolt Brechts ‚Flüchtlingsgesprächen‘".

2 Bert Brecht: Der Dreigroschenprozeß. In: Schriften zur Literatur und Kunst 1. Gesammelte Werke 18, Frankfurt a.M. 1976. S. 205/206: Allem bürgerlichen Verhalten gegenüber hat man sich ständig in der Gegenwart zu halten und sich in der Theorie jeweils nur so weit zu erheben, als es der letzte Schritt gestattet und der nächste verlangt.

3 Bert Brecht: Der Dreigroschenprozeß. AaO.

4 Die Integrierte Gesamtschule Lingen (IGS) ist, neben dem TPZ Lingen,



Stadt Land Fluß – Verortungen der Theaterpädagogik

Die Brauchbarkeit des Ästhetischen

Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren

Bernd Ruping

Zur Geschichte der Theaterpädagogik in Lingen

Vor 20 Jahren erging ein Auftrag von der Hauptstadt in die Provinz: Ästhetische Funken gelte es zu schlagen im Emsland und der Grafschaft Bentheim – im Rahmen eines Modellversuchs zur Beförderung der regionalen Infrastruktur. Es entstand das Theaterpädagogische Zentrum Lingen, aus dessen Arbeit heraus der erste Diplom-Studiengang Theaterpädagogik, als Zusatzstudiengang, entwickelt wurde.

Dieser Arbeit zugrunde liegt ein unerschütterliches Theorie-Praxis-Konzept. Es geht aus von der Betrachtung der Phänomene, die sich um Menschen, Situationen und Kulturen bilden, wenn man mit Theater auf sie zukommt, und führt zu Modellen des gestaltenden Eingreifens und, wenn alles gut geht, über die Betrachtung der Modelle zu einer veränderten Praxis.

Zur Philosophie der Kooperation eines TPZ mit einer Fachhochschule

Dieses Basisverständnis entspricht der Bildungskonzeption des BuT und dem Kerncurriculum der BAG gleichermaßen, in denen die *Darstellende Kommunikation* als Humanum schlechthin beschrieben ist, von dem Theaterpädagogik ihren Ausgang nimmt: "Ausgangspunkt aller zu erwerbenden Kompetenzen ist die Erfahrung von Spiel und Theater als einer sinn- und sinnhaften Erfahrung **wesentlicher Grundstrategien menschlicher Kommunikation.**" (Hentschel/Koch in: Korrespondenzen 28, S. 12)

Theater bespielt die Theatralität, als Gattungsspezifik des Menschen, indem sie diese von ihrer Funktionalität im Alltag trennt und im Kunstraum gestaltbar macht. Die Pädagogiken des Theaters zeigen Wege für diese Gestaltung – von der exi-

stentiellen Äußerung zum Zusammenspiel, von der Improvisation zur Struktur, vom soziologischen Experiment zur Inszenierung, von der Dramaturgie des Raumes zur Rolle und zur Rolle von außen nach innen, von innen nach außen usw. Wie immer aber man es macht, wes Beispiel man folgt oder welchen Weg man entwickelt: In jedem Fall rahmt Theater die Vorgänge des Alltags, seine intra- wie inter-personellen Befunde, und verwandelt sie in Zeichen. Als Zeichen werden sie betrachtbar, beispielbar, veränderbar.

Eine Fachhochschule ist als "Hochschule der angewandten Wissenschaften" darauf verpflichtet, diese Hypothesen an der gesellschaftlichen Praxis zu überprüfen und die Ergebnisse wiederum der Praxis zur Verfügung zu stellen.

So leuchtet unmittelbar ein, warum die Kooperation mit dem TPZ vernünftig ist. Denn TPZen sind **Spürorgane inmitten der gesellschaftlichen Theatralität.**

Wo immer sich Bedarf artikuliert an gestalteter Geselligkeit oder wo der Mangel an solcher umschlägt in Verweigerung und Gewalt, wittern sie Möglichkeiten und dienen sich an:

- den Genuß-, Freizeit- und (Selbst-)Darstellungsbedürfnissen der Menschen (das TPZ zieht die Emsländer nicht zuletzt wegen seines Fundus an!),
- den (Selbst-)Darstellungsbedürfnissen der Institutionen und Einrichtungen ("Theaterspielen zu Schulfesten und Feiertagen" war ein erfolgreiches Angebot im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung),
- den (Selbst-)Darstellungsbedürfnissen der Städte und Kommunen (das WKT ist ein wichtiger Marketing-Aspekt Lingens, der emsländische "Korn- und Hansemarkt" braucht inszenatorisches know how! usw.),
- den (Selbst-)Darstellungsbedürfnissen eines ganzen Landes (das TPZ Lingen vertrat Deutschland beim WKT in Japan; das Rocktheater-Projekt von Stadt, FH und TPZ ist auf der Vorschlagsliste der "map of creativity" des Next Generation Forums, sponsored by LEGO.
- und nicht zuletzt: den (Selbst-)Darstellungsbedürfnissen von Förderern, Städten, Kommunen und Ländern, die sich in der Bereitstellung von speziellen Fördermitteln und Fonds äußern und die sich in den Produkten wiedererkennen möchten – ein Lebensmittel der TPZen!

Die Brauchbarkeit des Ästhetischen

Die Pädagogik in der Theaterpädagogik als Wissenschaft des Rahmen-Wechsels

"TPZen dienen sich an", um in dem so geschaffenen Rahmen räumlicher, zeitlicher, finanzieller und organisatorischer Art jenen "Rahmenwechsel" durchzusetzen, ohne den Spiel nicht zu haben ist:

"Spiel ist der Prozeß des Rahmen-Wechsels: Das Heraustreten aus dem Kontinuum Wirklichkeit in eine Welt mit eigenen Gesetzen und die Rückkehr in die Wirklichkeit mit Ergebnissen aus diesem Zwischenraum."

(Hans-Wolfgang Nickel)

In diesem Verständnis ist der bildende, der erzieherische Aspekt unseres Berufsprofils, in der argumentativen Praxis vieler Kollegen gern keusch vermieden, als essentieller aufgehoben; Das Pädagogische dient nämlich keinem geringeren Zwecke, als den Prozeß des Rahmenwechsels zu ermöglichen, d.h. Wege und Ziele zu formulieren, die auf die konkreten Menschen und die Umstände ausgerichtet sind, in denen sie leben, sich darstellen und die Muster ihrer Haltungen und Verhaltensweisen ausbilden (vgl. S. 18 „Parteilichkeit“).

Management als Übersetzen der Fachterminologie aus Kunst und Pädagogik in die Zweck-Mittel-Relationen des Alltags

Das alles kostet, das will organisiert sein, dh.: Hinzu kommt, in gleichem Ausmaß und nicht als Neben-Schauplatz: Management, dh. die organisatorische, marktspezifische, verwaltungstechnische, die Public-Relation-Hinrichtung: das adressatengerechte Ausfüllen von Anträgen, das Ringen um Projekttöpfe, das Anpassen von Ideen und Philosophien an Projektausschreibungen, das Erfinden von Geschichten, die das Einwerben und Ausgeben von Geldern plausibel machen, das Eindringen in die Organe des öffentlichen Lebens, das Argumentieren in Verwaltungsgremien, sprich: das Übersetzen der Fachterminologien aus Kunst und Pädagogik in die Zweck-Mittel-Relationen des Alltags; die Netzwerkbildung mit Fachfremden – all dies gehört substantiell dazu.

(Die Kollegen mögen's mir verzeihen: manchmal ist die Virtuosität, die in dieser Arbeit steckt, größer als die später auf der Bühne sichtbare.)

All dies aber hat sich stets wieder seines Ziels zu vergewissern: dem Leben selbst die ästhetischen Formen abzurufen, dem Leben, in dessen Mitte – also Zentrum – die Theaterpädagogik sich zu recht angesiedelt sehen möchte.

Norbert Radermacher formulierte in seiner Rede zur Inthega-Tagung (Interessengemeinschaft der Theater ohne festes Ensemble) in Lingen:

"Der Studiengang Theaterpädagogik füllt eine Lücke in der kultur- und kunstpädagogischen Landschaft, denn Defizite im Ausbildungsbereich von Theaterpädagogen führen m.E. dazu, daß die Wirksamkeit theaterpädagogischer Methoden und Verfahren nicht besser erkannt und in ihren vielfältigen Möglichkeiten der Annäherung zwischen dem Publikum und der Bühnenkunst genutzt wurden."

Oder umgekehrt: Weil in Lingen profunde Theaterpädagogik qua TPZ geleistet wird, ist das Jugendabo hervorragend ausgelastet – so Rudolf Kruse, Kulturamtsleiter der Stadt Lingen (s. seinen Beitrag im nächsten Heft). M.E. entspricht der "Lücke in der kultur- und kunstpädagogischen Landschaft", auf die Norbert Radermacher hinweist, eine Lücke in der fachwissenschaftlichen Theoriebildung der Theaterpädagogik.

Was macht ab wann und wo Theater aus?

Weitgehend einig sind sich die schreibenden Kolleginnen und Kollegen darin, daß sich Theaterpädagogik gegen eine vorschnelle In-Dienstnahme theatraler Mittel und Wege wehren sollte (vgl. etwa die Debatten um die Begriffe "Theatralität" und "Authentizität", in: Korrespondenzen, Hefte 27 und 33). Was aber ab wann und wo Theater ausmacht, das ja unserer Pädagogik das Profil gibt, bleibt letztendlich unbeantwortet. Ein Grund dafür ist sicher der, daß außerhalb von Universitäten und Doktorarbeiten die Antwort auf diese Fragen schlechterdings unmöglich von selbstreferentiellen Ästhetik-Diskursen abzuleiten ist.

Ein engagierter, aufstrebender junge Kollege etwa definiert: **Theater = A spielt B während C zuschaut** (nach Erika Fischer-Lichte). Wunderbar. Ich habe aber vorzügliches Theater gesehen, bei dem es A vollkommen wurscht war, ob C zuschaut – und dennoch spielte A in Strukturen, die mir erlaubten, ein Theater-Erlebnis zu haben. Das war während des ersten Festes der Sinne, eines Theater-Festivals für "junge Menschen mit und ohne Behinderung" im TPZ (vgl. dazu Himstedt, Müller, S. 53 ff.).

Ein Kollege aus Köln hält einen **Kunstwillen** für die unabdingbare Voraussetzung des Kunstaktes. Ich aber sah ein Kindertheater der tschechischen Kollegin Brigitta Koppova, in der ein vierjähriges Kind die Hauptrolle spielte, und ein vierjähriges Kind hat keinen Kunstbegriff, aber: es kann innerhalb von Spielregeln wundervoll agieren.
Usw.

Solcherlei Deduktionen dienen den Schlaumelern unter uns, aber nicht der Sache. Hier mag vielmehr das Brecht-Plädoyer für eine an den Phänomenen ausgerichtete **Induktion** gelten - als ein Verfahren, das der "gefährlichen Operation des Definierens" entgegenwirkt, durch die "die Dinge in bestimmte Systeme eingestellt werden." (Bertolt Brecht: Der Dreigroschenprozeß. In: GW 18. S. 205 ff.)

Und was nicht reinpaßt, fällt raus.

Kein Konzept für die Theaterpädagogik!
Kein Konzept auch im Kontext einer gesellschaftlichen Nutzbestimmung der Theaterpädagogik, die ja eine der Beweggründe war, den BuT zu gründen:

Denn neben der Installation und Verteidigung eines Gräben aufwerfenden, abdichtenden Kunstbegriffs drücken sich all diese Definitionen und Deduktionen vor dem Sachverhalt, den jeder TPZ-Betreiber von der Picke auf kennt:



- daß man Theater-Projekte und Theaterpädagogik als Produkt verkaufen muß,
- daß man ihre gesellig-gesellschaftliche Funktion immer neu benennen muß,
- daß diese zweckvoll, berechenbar, preisgünstig sein muß.

Wie aber das Moment der Funktion mitdenken, ohne von der Eigenart des Ästhetischen zu lassen, von der wir alle irgendwie überzeugt sind und die sich, um Himmels willen!, den Zwecken verweigern soll?

Die Ästhetische Funktion der Darstellung – ein Beitrag zur theaterpädagogischen Theoriebildung

Roman Jakobson und Jan Mukarovsky versuchten in der ersten Hälfte des 20. Jh. und im Kontext literarischer Analysen den **ästhetischen Wert** von Kunst als "soziales Faktum" zu beschreiben (vgl.: Jan Mukarovsky: Kapitel aus der Ästhetik. 2/1974).

"Wir proklamieren nicht die Selbstgenügsamkeit der Kunst, sondern weisen darauf, daß die Kunst ein Bestandteil des gesellschaftlichen Systems ist, ein Element, das mit anderen Elementen in Beziehung steht, ein wandelbares Element, denn: sowohl der Kunstbereich wie auch sein Zusammenhang mit den übrigen Sektoren der sozialen Struktur befindet sich in steter dialektischer Veränderung.

Was wir betonen ist nicht der Separatismus der Kunst, sondern die Autonomie der ästhetischen Funktion."

(Roman Jakobson: Poetik. Frankfurt a.M. 1979. S. 78)

Ich habe versucht, dieses Konzept für die Theaterpädagogik zu beerben, und ich bin recht zuversichtlich, daß es zu einer kommunikationstheoretischen Fundierung sowohl theaterpädagogischer Arbeit und der Vielzahl ihrer Aufgabenfelder im allgemeinen taugt, als auch zur Verortung der TPZen zwischen den Hochburgen der Kunst und Kultur sowie der Pädagogik und Bildung: als Theorie also der "Dritten Orte" in einer sehr grundsätzlichen Bedeutung.

Der entscheidende Hinweis, den Mukarovsky und Jakobson am Beispiel der Literatur, d.h. der elaborierten Schriftsprache, den traditionellen Kommunikationstheorien hinzufügten, war der auf die "Ästhetischen Funktion" der Zeichen.

Exkurs:

Die ästhetische Funktion am literarischen "Werk" – ein Beispiel

*"Ein Liebesgedicht.
Ich schrieb es nicht.
Aus tiefsten Tiefen stieg es,
Ich schwieg es."
(Masha Kaleko)*

Masha Kaleko greift für ihr Gedicht in ganz besonderer Weise auf Sprache zu: Während jeder "normale" Sprechvorgang im wesentlichen darauf beruht, daß der Sprecher aus

Die Brauchbarkeit des Ästhetischen

dem Zeichenvorrat des Deutschen ("Lexik") sich die passenden Wörter aussucht und nach Maßgabe der Konventionen ihrer Verknüpfung zusammenbaut ("Grammatik"), achtet Masha Kaleko beim Bau ihrer "Botschaft" obendrein auf den *Klang* und den *Rhythmus* der Worte. Mehr noch: diese Qualitäten haben prägenden Einfluß auf die Gestalt ihrer "Botschaft":

So legt sich über die Sinnvermittlungsabsicht eine eigentümliche Sinnlichkeit, die sich eher an die Spürsinne der Rezipienten als an ihre "ratio" richtet. Paul Valerie beschreibt diese Wirkung eines Gedichtes als "Zaudern zwischen Laut und Bedeutung".

Nüchterner gesprochen, heißt das: Durch die Entbindung der Worte aus ihrer konventionellen Funktionalität als Zeichen, die *für etwas* stehen und zu diesem Zweck eingesetzt werden und durch ihre Auswahl nach Maßgabe ihrer Klangeigenschaften (Häufung der hellen i-Laute, Paarreim, Alliteration) und durch ihre Fügung nach rhythmischen Gesichtspunkten entsteht eine **Eigenwertigkeit**

der Zeichen, die sich gleichsam über Lexik und Grammatik, d.h. über Wortwahl und Verknüpfungsregeln legt. **Regelverletzungen**, Verstöße gegen die Gesetze der Zeichenfügung werden dabei billigend in Kauf genommen: So ist in unserem Beispiel "*schweigen*" laut Grammatik ein intransitives Verb, d.h. es kann nicht auf etwas anderes hin benutzt werden. Masha Kaleko aber setzt: "Ich schwieg *es*." So folgt sie einem **Formgesetz**, das sich aus Rhyth-

mus und Klang ergibt: der Paarreim ("stieg *es*" – "schwieg *es*") will es.

Was entsteht?

Eine Polyvalenz der Zeichen: Was vormalig "Botschaft" war, wird vielschichtig und mehrdeutig, setzt Spielräume frei und richtet sich so an die Assoziationen, Geschichten

und Bilder der Rezipienten. Diese "verstehen" nicht mehr einfach einen Text, sondern sind zugleich "berührt", "bewegt", "gefordert" usw.

Bevor ich nun diese Phänomene des Ästhetischen von der sprachlichen hin auf die Ebene der Darstellenden Kommunikation wende, noch ein Wort zu ihrer Eingebettetheit in Alltag und Lebensvollzug.

Die Multifunktionalität des Zeichens oder: Der Sitz der Ästhetischen Funktion im Leben

Jakobsons betont, er wolle nicht auf die "Selbstgenügsamkeit" der Ästhetischen Funktion abstellen, er betrachte sie vielmehr als "Bestandteil des gesellschaftlichen Systems", als "ein Element, das mit anderen Elementen in Beziehung steht, ein wandelbares Element..." (aaO.)

Was heißt das konkret?

Meine Oma Leni pflegte in schweren Zeiten ihre acht Geschwister auf folgende Weise zu rufen:

Oma Leni: "*Hanni, Anni, Karl und Fränzi, Peter, Paula, Kurt und Hänzi!*"

Offensichtlich west ein Teil des dichterischen Vermögens einer Masha Kaleko auch in meiner Großmutter, die die Volksschule absolvierte und nie, aber wirklich nie, in aktive Berührung mit Lyrik kam. Singen tat sie, ja, wenn auch schlecht. Dennoch formte, verwandelte, assimilierte und bog sie die Namen ihrer Geschwister, bis sie einen Klang ergaben; dennoch rhythmisierte sie diese Namen so, daß man sie prima rufen konnte. Klang und Rhythmus aber werden durch die Ästhetische Funktion entfaltet, die wiederum sich hier einem anderen kommunikativen Zweck andiente: Alles sollten in einem Atemzug gerufen werden, kein Geschwister vergessen: Germanisten nennen das die "mnemotechnische Funktion" von gestalteter Sprache.

Meine Mutter brüllte mich in jungen Jahren an, als dreckiges Spülwasser in die Küche floß:

Mutter: "*Du P-ferkel!*"

D.h. sie setzte dem labialen Weichei "F" von Ferkel ein "P" davor und erreichte so die explosive Kraft, die verhinderte, daß sie mir eine scheuern mußte. Auch hier hat die Ästhetische Funktion eine dienende Aufgabe, ist aber nichtsdestoweniger am Sprechakt beteiligt!



Bei einer Fußballreportage liegt der Fall anders. Dort ist die Ästhetische Funktion ja eher *nicht* zuhause, dafür aber jede Menge der anderen Sprachfunktionen:

"Hau den Ball raus, Mensch! Nicht dieses Klein-Klein im Strafraum!" (Werner Hansch aktualisiert die appellative Funktion der Sprache anlässlich eines Länderspiels)

"So nicht, meine Herren!" (Marcel Reiff dito, zu den Bayern vs. Barcelona)

"Aua. Das tut weh! Das tut richtig weh. Ich sag da nichts mehr zu." (Heribert Faßbender zur Schiedsrichterleistung, die emotive Funktion bedienend).

"Sie haben fertig!" - ein Spruch mit Haltbarkeitsgarantie, was man von diesem Spiel nicht gerade sagen kann!" (Jörg Wontorra, sich dank Giuseppe Trappatoni der metasprachlichen Funktion zuwendend). Usw.

Letztendlich aber geht es bei einer Reportage um die *referentielle* Funktion der Sprache, die möglichst objektiv vom Spiel berichten soll. Würde sie es in Reinform, produzierte sie wohl den klassisch-universitären Sprachgestus (leise Stimme, komplexes Satzgefüge, Körperlosigkeit), und der emotionale Abstand zum Spielgeschehen wäre zugleich das Ende des Reporters.

Seine Kunst besteht also darin, die vielen Funktionen der Sprache, vom emotionalen Selbstaussdruck bis hin zum Appell, so zu strukturieren, das wir am Ende ein deutliches Bild vom Spiel und seiner Dramatik gewinnen können.

Für die Kunst heißt das:

Ähnlich einem guten Reporter bedient sie sich bei sämtlichen kommunikativen Funktionen, die menschliche Zeichengebung hervorbringt, aus ihnen schöpft sie geradezu ihre Aktualität, Brisanz und kommunikative Sprengkraft. Dennoch formt und gestaltet sie aber all diese Funktionen durch nach ihren Gesetzen, die Gesetze der Formgebung, nicht der funktionalen Normerfüllung sind.

Wie den Reporter seine besondere Einstellung auf das Spielgeschehen auszeichnet, ist es beim Sprachkünstler die besondere Einstellung auf das sprachliche Zeichen als Zeichen eigener Qualität, mit eigenem Klang, mit eigenem Rhythmus, als **Wert in sich selbst**, in dem sich – so beim Gedicht von Masha Kaleko – die ästhetische Funktion der Sprache realisiert und vor den anderen Sprach-Funktionen behauptet. Diese verschwinden dabei nicht, sondern sind in der Gestaltung aufgehoben:

Wir sind berührt, bewegt, gefordert, wir erkennen wieder, und doch wieder nicht:

Wir zaudern zwischen Laut und Bedeutung.

Die Ästhetische Funktion der Darstellung: die Einstellung des Menschen auf den Menschen als "Wert in sich selbst"

Im Mittelpunkt von Darstellender Kommunikation und Theater aber steht nicht das sprachliche Zeichen, sondern der Mensch – als Zeichensender, Zeichenträger und Zeichenempfänger gleichermaßen. Allein mit seinem Auftreten in der Welt "verkörpert" er stets etwas. Paul Watzlawiks berühmter Satz: "Man kann nicht nicht kommunizieren", heißt ja nichts anderes, als daß wir als Menschen zur Darstellung verurteilt sind. Und selbst die kommunikationsfeindlichste Haltung oder gar das Sich-Entfernen vom Kommunikationsort ist doch wieder eine Botschaft, ein Zeichen, das "gelesen", das "interpretiert" wird und so Kommunikation strukturiert (vgl. Grafik 1, S. 14).

Das bedeutet nicht sogleich, daß der menschliche Körper, gleichsam im Umkehrschluß, als Zeichenträger fortschreitend domestizierbar wäre – wie es einige "Trainer" der Kommunikation gern vortäuschen. Im Unterschied zur Beherrschbarkeit etwa des Alphabets, bleibt hier ein gleichsam existentieller Differenzbetrag unaufhörlich wirksam: Was beim Verkörpern sich spielerisch anverwandeln will, trifft stets auf das, was bereits "in Fleisch und Blut" übergegangen ist. Nur aus dieser Gemengelage entsteht ein Ausdruck, der mich berührt und so Eindruck hinterläßt: In der Form ist jetzt das Subjekthaft-Eigensinnige aufbewahrt und sucht Komplizenschaft (vgl. Hajo Wiese, S. 28 f.).

Um die Zeichenhaftigkeit des Menschen "bespielen" zu können, gilt zu klären, was in ihrem Zusammenhang "Lexik" und "Grammatik" bedeuten.

Lexik nenne ich den Fundus an Gesten, Mimiken, Haltungen, wie er sich für bestimmte Menschen an bestimmten Orten mit bestimmten Konventionen ergibt (vgl. den Begriff des *Gestus* bei Brecht als leiblicher Ausdruck eines sozialen, gesellschaftlichen Verhältnisses von Menschen oder die verwandten Untersuchungen zum klassenspezifischen *Habitus* bei Bourdieu).

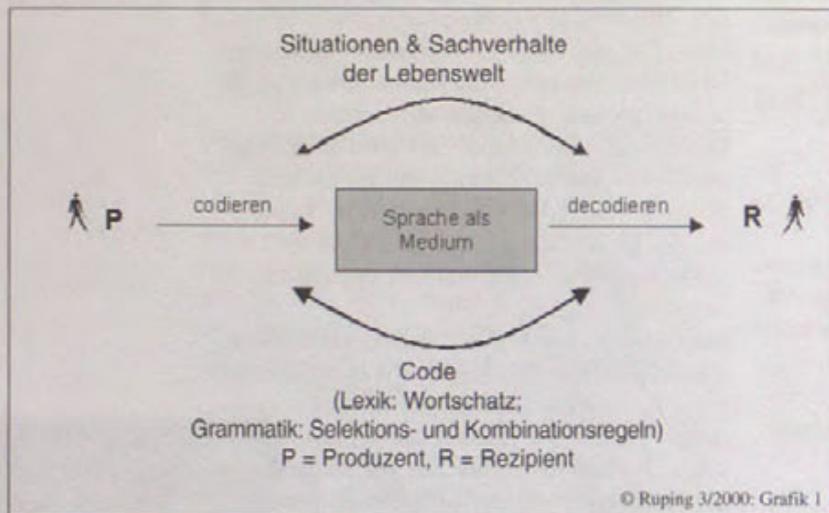
Grammatik nenne ich die Regeln der Verknüpfung von Gesten, Mimiken, Haltungen zu sozialen Handlungen und Verhaltensweisen (Rituale, Benennformeln, Status-Muster usw.)

Theatralität ist in diesem Zusammenhang die durch sozio-kulturelle Konventionen geprägte und an sozio-ökonomische Funktionen gebundene Lexik und Grammatik der Darstellenden Kommu-

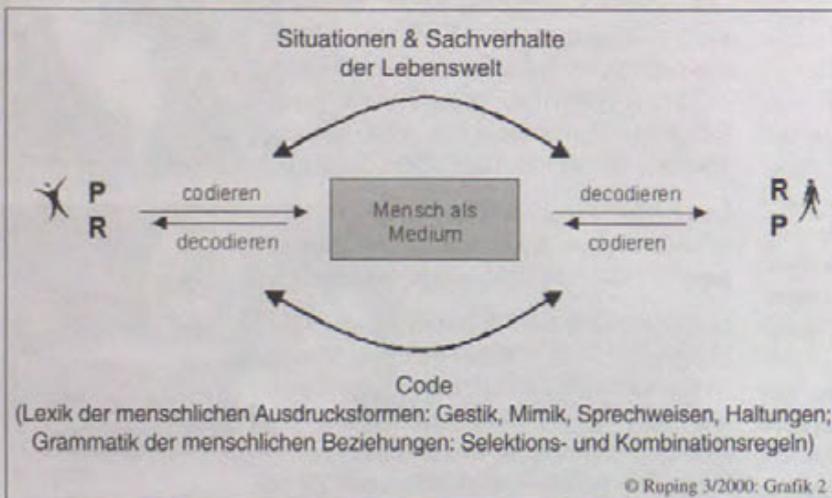
Die Brauchbarkeit des Ästhetischen

nikation, wie sie in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit gebraucht wird und Gültigkeit hat¹. Theater aber konstituiert sich erst in Distanz zu diesem Bedingungsgefüge, auf das es zugleich, als seine stoffliche Basis, zurückgreift. Es bedarf eines "aesthetic space" (Augusto Boal), eines „leeren Raumes“ (Peter Brock), eines Spielraumes.

(Schrift)Sprachliche Kommunikation?



Darstellende Kommunikation



Die Konstituierung des Spielraumes durch Ausschalten der funktionalen Verständigungsregeln

Erst wenn es eine Zeit und einen Raum gibt, in dem die Situationen und Sachverhalte des Alltags nicht unmittelbar durchschlagen auf die Haltungen und Verhaltensweisen der Menschen, wandelt

sich darstellende Kommunikation in die Möglichkeit darstellenden Spiels.

Ein Spielraum konstituiert ein kommunikatives Vakuum (vgl. Grafik 3), das von den Menschen, die es betreten, neu zu besetzen, zu füllen ist. Dabei macht das Ausschalten der konventionellen Verhaltensregeln und Kommunikationsformen nicht sogleich Spiel aus. Vielmehr schafft es zunächst nur den Bedarf an neuen Regeln und Verlässlichkeiten. (Wer je mit einer neuen Spielgruppe einen neuen Spielsaal betreten hat, weiß von der Unsicherheit und Verlegenheit, die die Verabredung, Theater zu machen, zu Beginn produziert.)

Hier greift das Handwerkszeug des Spielers, hier nutzen die Griffe und Erfahrungen der Theaterlehrer. Ihre Spielregeln sind das kommunikative Substitut für die darstellerischen Normen und Werte des Alltags. Sie schaffen Handlungssicherheit und Rollenschutz. Theaterspielen wird in diesem Zusammenhang nicht zuletzt zu einem "Verlernprozess" (Gerd Koch) dessen, was uns über Sozialisation und Enkulturation "einverleibt" ist (vgl. Grafik 4).

Die Spielregeln sind zugleich Bedingung der Möglichkeit, das sich die "Situationen und Sachverhalte" der Lebenswelt in Spielmaterialien verwandeln, die sich der un-verschämten Verwertung durch die Spielenden öffnen.

Interessant ist, Grafik 4 nach Maßgabe aller am theatralen Ereignis Mitwirkenden zu lesen. Denn je nach Blickwinkel sind Produzent und Rezipient des theatralen Zeichens z.B.:

- der Schauspieler, der zugleich Zeichensender, Zeichenkörper und Zeichenempfänger ist und also eine "doppelte Aufmerksamkeit" (Jakob Jenisch) braucht: als Rollenträger gestaltet er seine Rollenfigur, dem szenischen Geschehen angemessen und in Durchlässigkeit für seine Mitspieler; als Rollenfigur haßt, liebt, tötet und intrigiert er;
- der Regisseur, der sich in Kommunikation mit den Rollenträgern in die Zeichenhaftigkeit der Interaktionen als Ganzes "einspielt", sammelt, sortiert, inspiriert und dabei die Kollektivgestalt der Handlungen herausarbeitet und fixiert;

Die Brauchbarkeit des Ästhetischen

- der Zuschauer, der das Artefakt Theater qua tätiger Anwesenheit ("spect-actor", Augusto Boal) zum lebendigen Kunstwerk macht und dabei mit-gestaltet, färbt und spürbar verändert (vgl. Meyerhold: Der Zuschauer als "vierter. Schöpfer", in diesem Heft S. 49; Norbert Kentrup in: Korrespondenzen 29/30: "Der Zuschauer als Täter") – usw.

In jeder Perspektive aber gilt: der Erfahrungsmodus der theatralen Kommunikation und ihrer Zeichen ist Spiel, seine "Botschaften" sind nicht zu "haben", sondern allein zu entdecken, seine "Schönheit" entwickelt sich aus der Spannung zu den habitualisierten Regeln und konventionellen Bedeutungsträgern – auch zu denen des Theaters selbst!

Die Ästhetische Funktion der Darstellung: das Zeigen der Welt als gestaltbare

„Ohne die Gleichzeitigkeit von Konventionalität und Irritation, Verfremdung, Störung der Konventionalität stirbt das Realitätsbewußtsein ab.“
Roman Jakobson, aaO.

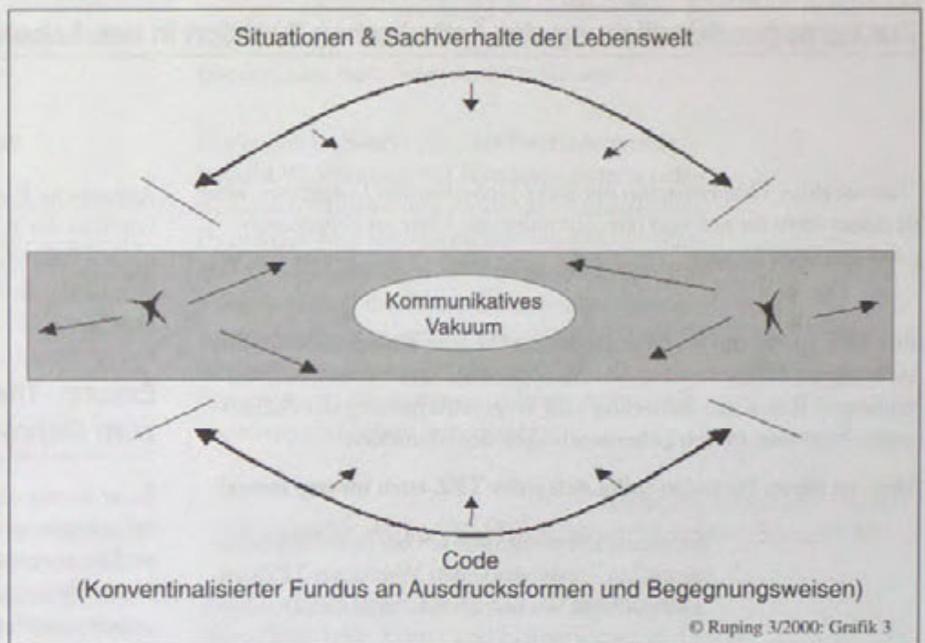
Neben der Wachheit vor den gesellschaftlichen Normen und Werten, stiftet die Ästhetische Funktion der Darstellung im theatralen Spiel eine Polyvalenz menschlicher Handlungs- und Verhaltensweisen, indem sie evoziert und zeigt: "Ich" kann auch anders; "Du" bist das Medium meiner Selbstgestaltung. Gemeinsam werden "wir" Form, d.h. unsere Welt ist, als dargestellte, gestaltbar, veränderbar.

Anmerkungen

1 Im Blick auf die Theatralitätsdiskussionen sei hervorgehoben: Theatralität ist für mich zunächst ein soziologischer Terminus, kein ästhetischer. Als soziologischer greift er allerdings auf das Phänomen zu, daß Menschen sich absichtsvoll den Situationen und Sachverhalten ihres Lebensraumes anverwandeln bzw. absichtsvoll aus ihm heraus

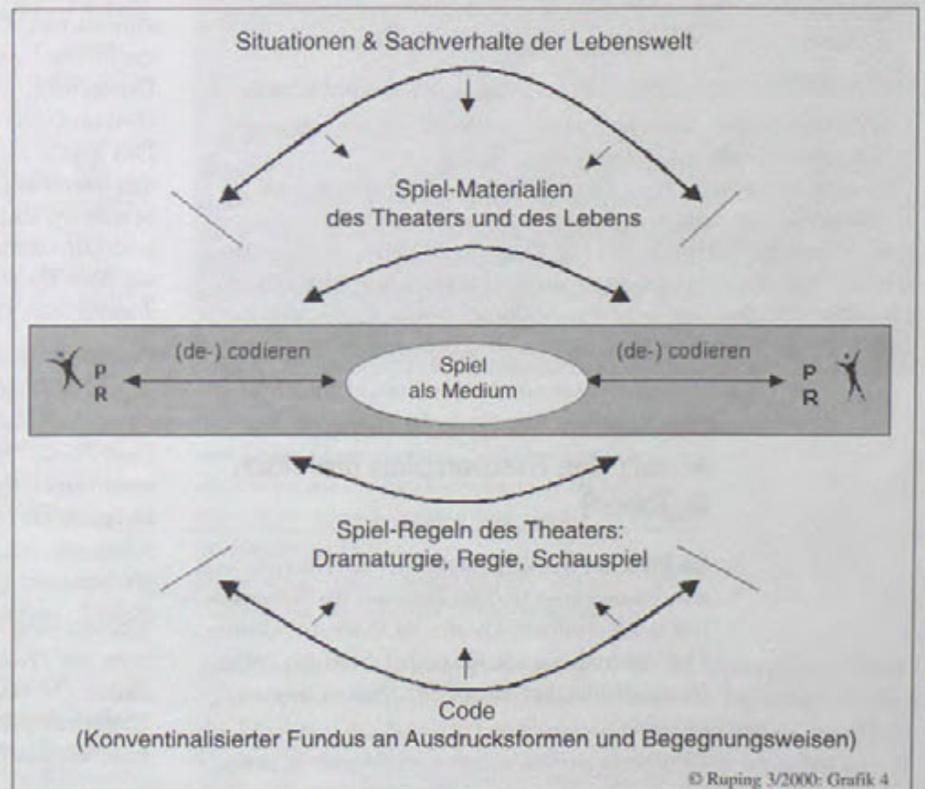
„wandeln“: explorativ sind. Diese Wandlungsprozesse haben eine Fülle theatraler Implikate: Funktion hier der Gestaltung, Sicherung oder Änderung des gesellschaftlichen Beziehungsgefüges. So ist die Redewendung „Mach nicht so ein Theater!“, obwohl vom „Auftreten“ eines Menschen provoziert, keine Kunstkritik. Gemeint ist nicht: „Du produzierst schlechte Kunst, also laß es!“, sondern: „Ich durchschaue deine Manipulationsstrategien und werde nicht darauf hereinfallen.“
2 Vgl. dazu: Karl Bühler. Sprachtheorie. 1934.

Der leere Raum



© Ruping 3/2000: Grafik 3

Ästhetische Kommunikation



© Ruping 3/2000: Grafik 4

Theaterpädagogische Zentren als "Dritter Ort"

Zur Vergegenständlichung der Ästhetischen Funktion in den Lebensräumen der Menschen

Bernd Ruping

"Warum denn Theatermachen mit nicht-professionellen Darstellern, wenn sie damit nicht für sich und ihre Zuschauer ein Mehr an Zeitgenossenschaft erreichen können?"

Elinor Lippert¹

Ein TPZ ist für mich umbauter Raum für eine Pädagogik der "Einstellung des Menschen auf den Menschen als unverzweckten", ein umbauter Raum zur Sicherung und Vergesellschaftung der Ästhetischen Funktion in den Lebensvollzügen der Menschen.

Und: an dieser Funktion sollte sich jedes TPZ auch messen lassen!

Vor einem Jahrzehnt habe ich bei einer "Expertentagung" in Travemünde den Wert eines TPZs als "Dritten Orte" zu beschreiben versucht:

"Ein *Dritter Ort*, der weder den Gesetzen, Konventionen und Ideologien institutionalisierter Pädagogik noch institutionalisierter Kunst verpflichtet ist, erscheint mir notwendig, zumindest hilfreich:

Denn der *Dritte Ort* meint den gleichsam gegen-institutionalisierten 'fremden, Blick auf die gewohnten Verhältnisse, die die pädagogischen und ästhetischen Feldvorgaben etabliert haben.

Er meint, mehr noch, auch die Möglichkeit, sich außerhalb der jeweiligen Rollenzuweisungen und ohne 'Schere im Kopf, verhalten zu dürfen und im experimentellen Handeln sich und seinen professionellen Kontext neu wahrnehmen zu können. Diese Möglichkeit, verlässlich 'eingerichtet' und regelmäßig abfragbar, ist aber fürs Lernen und fürs Kunstschaffen gleichermaßen bedeutsam."²

Der "selbst-Norm-schaffende" Ansatz des Theaterspiels (frei nach G. Tabori)

Im Blick auf die Verschiedenheit des Klientels und seiner Ansprüche und im Blick auf die Besonderheit der Kunstform Theater, ist in einem "Dritten Ort" zuhause, was ich, frei nach Tabori, den "selbst-Norm-schaffenden-Ansatz" des Theaters nennen möchte:

Der "selbst-Norm-schaffende" Ansatz des Theaterspiels:

Aus der Besonderheit der beteiligten Menschen, von Raum, Zeit, Bedingungen übers Spiel zur Form – und zurück!

Ästhetische Formen gibt es viele, tradierte Genres, Chiffren der Kunst, Vorgaben des kulturellen Kanons, Handschriften. Diese eins-zu-eins zu tradieren, hieße: sie zu verraten (lat.: traditor = der, der eine Sache überliefert und der, der sie verrät).

Exkurs: Theater statt Theater – zum Genre-Begriff

Es ist immer ein Werk, das ein Genre begründet; danach gibt es Zuordnungen der Kulturgeschichte: Es entwickeln sich künstlerische Normen, die in den Bildungshaushalt der Gesellschaft eingehen – als kultureller Sachverhalt oder gesellschaftliche Spielform, Regel (vgl. o. Grafik 4).

Theaterpädagogische Zentren sind in diesem Zusammenhang Orte der Ästhetik des Singulären, des Einzigartigen, des Sich-in-die-Wahrnehmung-Drängenden, in denen ästhetische Normen gebrochen und neue Genres geschaffen werden können³. Bert Brecht hat im Zusammenhang des Lehrstück den interessanten Vorschlag gemacht, den Kulturbewahrern schlicht einen neuen Begriff vorzuschlagen, damit sie Ruhe geben: "Dann nennen wir doch die entsprechenden Veranstaltungen Theater statt Theater!"

Die Wiederholung theatraler Traditionen, Bauformen oder Arbeitsweisen wäre das Ende der ästhetischen Wertschöpfung als Zentrum unserer Arbeit. Und: Zuviel "Kopiekunst" (Jakob Oslag) zu vieler wohlmeinender, aber nicht-könnender Amateure als Spielleiter macht einen Gutteil der Ressentiments aus, mit denen wir uns als Theaterpädagogen herumschlagen müssen:

"Nachahmungen des professionellen Theaters in Spielweise und Produktionsart führen allein zu Kopie-theater. Die besondere Qualität und Originalität des Amateurtheaters sind verborgen in den vielfältigen Interessen und Erfahrungen seiner Spieler."⁴

Theaterpädagogik, mit ihrer Einstellung auf den Menschen als unverzweckten, ist im besten Sinne Menschenkunst, Kunst aus Menschen, und damit sozial im radikalsten Sinne. Ihr Ziel ist stets ein "Mehr an Zeitgenossenschaft" (Elinor Lippert, vgl. Anm. 5).

Reines Kunsthandwerk fällt dem in den Rücken: ein Zurechtwerkeln, Verbiegen und Ausstellen von Menschen unter dem falschen Versprechen der Teilhabe an Kultur.

Der "Ästhetische Wert" des Theaterspiels

In diesem Zusammenhang scheint mir eine weitere Kategorie von Bedeutung, die des "Ästhetischen Wertes".

Der Ästhetische Wert entfaltet sich *nicht* in der wie immer beschaffenen Qualität des ästhetischen Artefakts, d.h. in der handwerklichen Qualität des Kunstprodukts, sondern in der Qualität der Kommunikation, die es auslöst!

Ich begreife darunter jene flüchtige Konstellation zwischen Artefakt und Betrachter, zwischen Produzent und Rezipient, in der oft "blitzartig" eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen den Anwesenden, actors und spect-actors, den tätigen Zuschauern stattfindet.

"Es ist wie das Dazukommen des Dritten, das im Augenblick erfaßt sein will". (Walter Benjamin: Lehre vom Ähnlichen. In: Metaphysisch-geschichtsphilosophische Schriften, WA 4, S. 206).

In diesen ästhetischen Momenten wandelt sich ein Stück Theater zu einem "Theaterereignis", Momente, in denen "ein Engel durchs Zimmer geht" oder eine Gänsehaut die Wahrnehmung "verkörpert" und so sich eine Sinnlichkeit auf die Sinnproduktion legt, der kaum ein Begriff standhält.

Im Unterschied zu den Vollzügen der Lebenspraxis definiert der Ästhetische Wert die vorfindlichen Normen um, d.h. er ist gerade *nicht* in der Erfüllung von Normen zu erreichen⁵ (etwa wie ein Gesetzeswerk die gesellschaftlichen Werte fest schreibt), sondern stellt sie auf die Probe.

"Intermediäre Räume" als Operationalisierung des Dritten Ortes in unwirtlichen Milieus

Eine Freilichtbühne, auf die eine Theaterpädagogin in den Bühnenbildern der "RockyHorrorPictureShow" und von "PeterPan" eine Kindertheater-Stück erarbeitet und zur Aufführung bringt, ist so eine Sache. Ein Theaterstück mit ausländischen Jugendlichen im Jugendzentrum eine ganz andere!

Theaterpädagogische Zentren als "Dritter Ort"

Was also geschieht, wenn der Theaterpädagoge austrückt und den "Dritten Ort", als die "Trutzburg der Ästhetischen Funktion" verläßt und ausreitet in die Niederungen unwirtlicher Wirklichkeit? Er sucht und gestaltet sich dort "intermediäre Räume"!

Der englische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott hat Freiräume zwischen den funktionalen Räumen und Zeiten gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion "Intermediärbereiche" genannt. Sie seien notwendig für die *spielerische* Erkundung der Welt im Kindesalter. Gleichzeitig bezeichnet er den Intermediärbereich als unverzichtbar für das Erleben und Handeln des Erwachsenen, da sie ihn vom Zustand des Funktionierens entbinden. Sein Appell:

"Rettet die Intermediärräume!"

(Donald W. Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1979.)

Zwanzig Jahre später haben sich die abenteuerlichen Hinterhöfe, Ecken und Häuserwinkel in Abenteuerspielplätze, Centerparks und *fantasygames* verwandelt. Der aktualisierte Appell heute muß deshalb lauten:

"Inszeniert intermediäre Räume!"

Aus theaterpädagogischer Perspektive sind dies die Gestaltungsräume und -zeiten, die Theaterpädagogen "vor Ort" erobern, durchsetzen, besetzen müssen, damit das Projekt Theater allererst stattfinden kann. Sie stellen die Bedingung der Möglichkeit eines entfremdungsarmen Handelns und Gestaltens inmitten der funktionalen Räume und Zeiten dar, in die hinein wir unsere Arbeitskraft setzen. Als solche sind sie nicht wertsetzend, normierend, sondern auf In-Besitznahme aus: in diesem Sinne: "leere Räume", "Noch-nicht-Orte" – disponiert auf die Konkretionen der Menschen, die sich in ihnen begegnen (vgl. dazu: Ute Pinkert im folgenden Heft).

Sie sind poly-funktional und poly-valent: "Räume im Dazwischen" (Hanne Seitz).

Intermediäre Räume meinen die operative Nachschöpfung eines Dritten Ortes in den Praxisfeldern der Lebensvollzüge der Menschen, meinen das Einziehen der Ästhetischen Funktion in die Spielräume des Alltags: Räume, in denen sich Subjekte äußern können ohne veräußert zu werden, sich vergegenständlichen können, ohne zum Objekt zu werden.

Dies kann in einer Schulstunde geschehen oder auf der Freilichtbühne unter Produktionszwang.

Hier ist *subversive Energie* gefragt, Geschmeidigkeit, dh. Anpassungsfähigkeit *und* Explorationskraft von innen gleichermaßen.

Theaterpädagogische Zentren als "Dritter Ort"

Theaterpädagogische Zentren sind also die baulichen, organisatorischen, institutionalisierten, personalisierten, teamgewordenen Verflechtungen des Dritten Ortes, der sich, vermittelt über die Fachkompetenzen der TheaterpädagogInnen, als "intermediärer Raum" geschmeidigt in die funktionalen Räume der Gesellschaft und Kultur einnistet, einlagert, einbohrt.

Stichwort: Parteilichkeit

Mir schmecken die Bilder aus Jugendzentren, Freilichtbühnen, Amateurtheater-Bühnen nicht nur nach Formenreichtum und Vielfalt der Ästhetischen Funktion, sondern gleichermaßen nach einer ganz spezifischen Parteilichkeit der Verantwortlichen.

Diese Parteilichkeit ist nicht eine Frage aufrechter Gesinnung (die natürlich nix schadet!), sondern fachwissenschaftlich motiviert: Ergebnis der besonderen "Einstellung auf den Menschen als Menschen", die nach unserer Meinung dem TheaterpädagogIn eignet.

Die "Einstellung des Menschen auf den Menschen als Wert in sich selbst" beginnt, wenn der eigene Begriff von Stimmigkeit, Schönheit, Rhythmus und "Theater" in die Krise der Begegnung mit den Menschen vor Ort gerät.

Hier ist genau die Schnittstelle, wo sich der ästhetische Wert mit dem ethischen Wert unserer Arbeit verschwibert. Denn Maßstab beider ist der Grad der Freiheit der beteiligten Subjekte – vor sich und vor den anderen, vor den Materialien und Inhalten sowie vor den Verfahrensweisen ihrer Bearbeitung.

"Bei einem Seniorentheater-Festival sah ich eine Produktion aus Braunschweig, die für mich das gelungenste Beispiel ist für die Zusammenarbeit von Professionellen und Amateuren. Diese Vorstellung war nur möglich mit alten Leuten: Das Thema, die Geschichte, aber auch die Ästhetik. Das Tempo, die Pausen, die Bewegung – alles hatte eine besondere Schönheit. Das Ensemblespiel war der Ausdruck einer Gruppe, die wirklich den Wunsch hatte, etwas zusammen zu erzählen. So entstand die ganz eigentümliche Qualität dieses Theaterereignisses aus den Erfahrungen und der Lust der Laienspieler. Die Präzision aber, die Disziplin und die szenische Fantasie waren das Resultat eines guten, professionellen Regisseurs, der mit Liebe und Respekt gearbeitet hat.

Das ist die wichtigste Qualität unserer Arbeit:

Respekt und Liebe." Jakob Oslag⁴



... wenn der eigene Begriff von Stimmigkeit, Schönheit, Rhythmus und "Theater" in die Krise der Begegnung mit den Menschen vor Ort gerät.

"Theaterpädagogische Zentren sind die eigentlichen Praxisstätten der Theaterpädagogik"

heißt es in der Bildungskonzeption des Bundesverbandes, die Harald Schneider und ich 1994 formulieren durften.

Nutzen wir sie als Orte der Exempelbildung und –Ausstellung, in denen das Glück am Gelingen bewahrt wird, wo immer es sich dokumentiert, und von denen aus unerschrocken neues Gelände erobert wird – auch auf die Gefahr hin, mitunter vor den Konventionen und in den Bedingungsfeldern zu scheitern.

Nutzen wir sie als Orte der Selbstverständigung und Selbst-Vergewisserung der Kolleginnen und Kollegen, auf der persönlichen wie auf der fachlichen Ebene.

Theaterpädagogische Zentren als "Dritter Ort"



Anmerkungen

1 Elinor Lippert greift in ihrem neuen Aufsatz "Schul- kultur und Jugendkultur – Perspektiven und Annäherung" auf diesen Beitrag zurück und feiert den Dritten Ort als Instanz gegen die Ghettoisierung der einzelnen Kulturen:

"Auf der einen Seite die hochbewaffneten Jugendlichen mit ihrem Aggressionsstau, der in Freizeitschienen abgelenkt werden soll, andrerseits die Designer-Autisten, die sich der Kulturangebote zur Weilschmerz-Seelen-Massage locker bedienen wollen." Die Lösung: "Mit einer gemischten Gruppe an einem dritten Ort kulturelles Lernen betreiben: Die Betreuer, der Theaterlehrer und der Sozialarbeiter, lernen miteinander, wie mit so einer 'Chaosgruppe' produktiv gearbeitet werden kann. Der Lehrer an den Schulen hat sein Methodenköfferchen voll schülerorientierter Kreativverfahren gepackt, der Freizeitpädagoge weiß, wie er mit schwierigen Inhalten, schwierigen Menschen umgehen kann. Sie müssen in einer autarken Form von Team-Arbeit voneinander abschauen lernen. Über den eigenen Tellerrand schauen lernen!" (Elinor Lippert: Schul- kultur und Jugendkultur – Perspektiven und Annäherung. In: Schriftenreihe der BKJ, Bd. 28. Remscheid 1994. S. 206ff.)

2 Material B 85, zu beziehen über: Institut für Theater- wissenschaft, Ludwigstr. 25, 80539 München.

3 vgl. dazu: "Singularität der Werke vs. universeller Kunst- begriff der Ästhetik" in: Wolfgang Welsch, Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996 (= Reclam 9612), S. 138ff.

4 Jakob Oslag: Die Ausbildung zum Amateur-Theater- spieler in Dänemark. In: Die Pädagogik des Amateur- theaters, hrsg. von B. Ruping für das ECE, Lingen 1994, S.21ff.

5 Ähnlich argumentiert Elinor Lippert, wenn sie im Blick auf die Schultheater der Länder dafür plädiert, Qualitäts- kriterien an den besonderen Gegebenheiten der jeweiligen Theaterproduktion zu messen, die "eigenwillige Passformen" für die Spieler und ihre Anliegen hervorbringen muß: Passformen für die Gruppe, Passformen für die Zuschauer:

"Warum denn Theatermachen mit nicht-professionellen Darstellern, wenn sie damit nicht für sich und ihre Zuschauer ein Mehr an Zeit- genossenschaft erreichen können?" In: Theater in der Schule. Hrsg. v. der Körber Stiftung und der BAG für das Darstellende Spiel. Hamburg 2000. S. 405.



Anschrift des Verfassers:
c/o Institut für Theaterpädagogik
Am Wall Süd 16
49808 Lingen
Tel.: 0591-91269-27 o. -19 o. -0
e-mail: B.Ruping@FH-Osnabrueck.de

Vom Einfangen des Ästhetischen Werts

Zur Typologie der ästhetischen Funktion

Karola Wenzel

Ein Theaterabend: "La Musica" von Marguerite Duras: Ein Mann und eine Frau sehen sich nach jahrelanger Trennung wieder. Über Andeutungen erfährt der Zuschauer bruchstückhaft deren Geschichte. Anders als im Original sehen sich die beiden in dieser Fassung nicht nach drei Jahren, sondern erst Jahrzehnte später wieder. Das dichte Spiel der beiden über siebzigjährigen Senioren, die jahrelange Amateurschauspielerfahrung haben, läßt die Lokalzeitung schwärmen: "Die beiden großartigen Darsteller prägen das Stück und lassen die Zuschauer der Faszination der hinter den Worten versteckten Gefühle erliegen."

Ein weiterer Theaterabend: "Gute Mädchen - Schlechte Mädchen" Eine Szenencollage. Drei Mädchen iranischer und kurdischer Herkunft thematisieren ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen mit der Suche nach dem eigenen Platz in der deutschen Kleinstadtkultur. Die entstandenen szenischen Bilder bestechen durch ihre Einfachheit und schaffen im Publikum, das zur Hälfte aus Freunden und Bekannten der Spielerinnen besteht, eine überraschend stille und berührende Atmosphäre.

Noch ein Theaterabend: Sechs Lehrer der IGS Lingen setzten sich spielerisch auseinander mit ihren Vorstellungen von "Utopie" und Texten von Xavier Durringer.

"Woanders. Früher. Später": Eine kurze, rhythmische Inszenierung, zusammengesetzt aus Basisübungen, mit vielen chorischen Anteilen und Gesang, die bewußt mit den Assoziationen der Zuschauer spielt und auf diese Weise der Phantasie Räume öffnet. Das liegt nicht zuletzt an der Intensität der Spieler, die sich sichtlich mit dem Dargestellten identifizieren und darüber in hohem Maße glaubwürdig werden.

Die Regie aller drei Vorstellungen lag in den Händen von Studierenden der Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück in Lingen. Ihre Diplomprojekte sind so unterschiedlich wie das Arbeits- und Berufsfeld des Theaterpädagogen. Die Aufzählung der Diplomprojekte könnte munter weitergehen: Über Kindertheater mit Kindern zum Kindertheater von Erwachsenen für Kinder....

So erfreulich es ist, viele voneinander verschiedene Ergebnisse zu sehen, so drängend ist die Frage sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden: Wie soll man diese Arbeiten miteinander vergleichen?

Also: War die eine Aufführung gut, weil sie es geschafft hat, die drei ausländischen Mädchen soweit in ihrem Selbstbewußtsein und in ihrer Körpersprache zu bringen, daß sie sich trauen, aufzutreten? War die Stille im Publikum, das zum Teil aus deren Freundeskreis bestand, ein Gradmesser für den ästhetischen Wert? War die andere

Arbeit besser, weil die Sichtweise von zwei alten Menschen auf ihre vergangene Liebe von der Regiearbeit her so gut ausgefeilt war? War sie schlechter, weil es leichter war?

Die Frage nach Beurteilungskriterien gewinnt mit der Professionalisierung des Berufsstandes "Theaterpädagogik" zunehmend an Bedeutung. Sie ist zwar auch für Ausbildungen, die mit Zertifikaten über "bestanden/ nicht bestanden" abschließen, eine Frage, doch "bestanden" stünde bei allen drei obigen Beispielen. Es geht um Abstufungen. Welcher Maßstab liegt diesen zugrunde? Der Maßstab des Handwerks? Da sind alle im Vorteil, die mit Menschen arbeiten, die Spielerfahrungen haben. Der Maßstab des ästhetischen Werts, zugespitzt formuliert auf der Basis des Geschmacks und der persönlichen Stimmung des zuschauenden Lehrenden? Der Maßstab der produktionsbegleitenden, zum großen Teil pädagogischen Kompetenzen? Damit tummelt man sich munter in der alten Prozess-Produkt-Diskussion der "Theater-Pädagogik".

Die Frage nach Urteilen erfordert zunächst eine genauere Betrachtung des Handlungsfeldes "Theaterpädagogik".

In folgender plakativer Skizze sind die theaterpädagogischen Tätigkeitsfelder bezüglich der Aufgabe und dem Ort, den die Theaterkunst, die Ästhetik, darin hat, über ein erfahrungsorientiertes praktisches Vorverständnis klassifiziert und analysiert. Der Übersichtlichkeit und Zuspitzung halber verwende ich Schlagworte, sicher zum Teil streitbar. Drei Hauptspielfelder springen unterscheidbar ins Auge: Die Amateurtheaterkultur, die Schulkultur und die Soziokultur. Ausgehend von einer "Vor-Urteils-Struktur", die den Spielkulturen verschiedene erfahrungsbezogene Merkmale zuteilt, definieren sich dem von unten, quasi "subversiv", entgegen bestimmte ästhetische und pädagogische Anforderungen an den Theaterpädagogen.

Diese Typologie der ästhetischen Funktion geht von folgenden Vor-Urteilen aus: Die ästhetische Funktion realisiert sich im Fall des Amateurtheaters als eine repräsentative, die sich am Kanon des Theaters orientiert. In der Soziokultur nimmt das Ästhetische die Aufgabe der Kompensation und

Vom Einfangen des Ästhetischen Werts

Manifestation wahr. Die Schulkultur steht dazwischen mit ihrem Anspruch an Repräsentation und Bildung (vgl. Skizze).

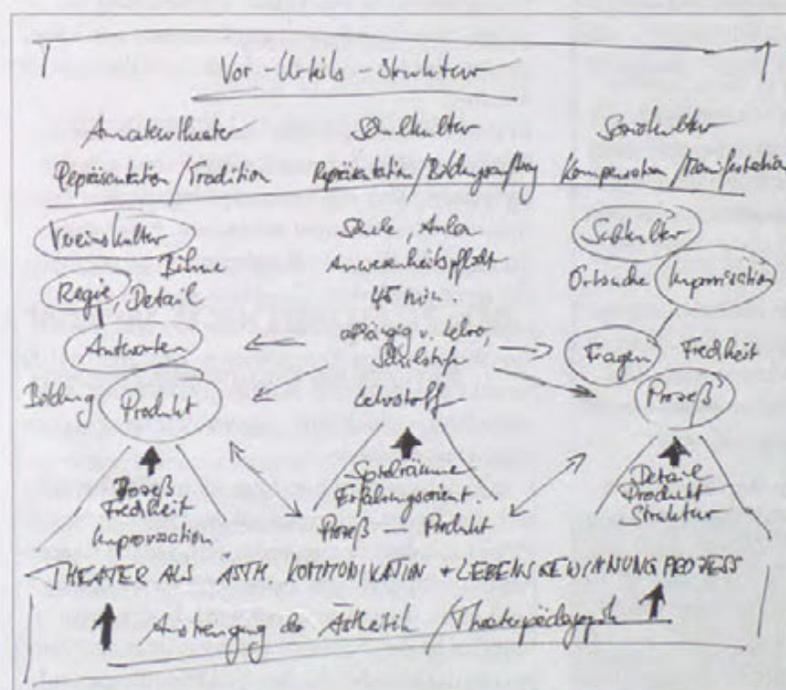
Die Anstrengung, die es Theaterpädagogen kostet, sich in die Arbeitsfelder mit ihren je unterschiedlichen ästhetischen Gewichtungen zu setzen, ist sowohl die Anstrengung gegen die Verzweckung der Kunstform Theater als auch die Anstrengung gegen die Verzweckung der Spielenden. Denn die ästhetische Funktion als eine von vielen Kommunikationsfunktionen zeichnet sich gerade durch ihre Zweckfreiheit aus; es ist die Einstellung des Zeichens auf das Zeichen (vgl. Jakobson 1979, S. 28f), im Falle des Theater-Spiels die Einstellung des Menschen auf den Menschen als solchen, unverzweckt (vgl. Ruping: Zur Brauchbarkeit des Ästhetischen, in diesem Heft S.17).

men für die Theaterarbeit einzuspielen. Detail und Struktur im Hinblick auf Produkt und Prozeß nicht außer Acht zu lassen.

Jede Typologie hat Graubereiche. Die Funktion der Ästhetik in der Theaterarbeit mit Kindern ordnet sich zwar ein in die Felder und läßt sich im Groben auch dementsprechend klassifizieren, erfordert aber übergreifend als Anstrengung weitere Qualitäten. Beim Theaterspiel mit Kindern weicht der künstlerische Anspruch oft einer Verniedlichung aus einer Erwachsenenperspektive, die die Kreativität der Kinder einengt. Diesen Spielwillen gilt es andererseits, vergleichbar mit der Arbeit in soziokulturellen Kontexten, geschickt in offenen und geschlosseneren Spiel-Räumen zu lenken und zu strukturieren.

Theaterpädagogik in Schulkultur richtet sich mal eher nach einer Amateurtheaterkultur, mal trägt sie Merkmale von soziokultureller Arbeit. Je nach Schulstufe und Ausrichtung des Lehrenden schwankt sie zwischen interdisziplinären Performances, z.B. für Schulfeste, und der werkgetreuen Dramatisierung von historischen Theaterstücken in der Oberstufe.

Ausgehend von den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der "Vor-Urteils-Struktur" und den entsprechenden theaterpädagogischen Möglichkeiten und Anforderungen muß die Beurteilung einer theaterpädagogischen Arbeit einen jeweils angepaßten Schwerpunkt haben. Das ist die These, die aus der Verschiedenheit der Abschlußprojekte im ersten Abschlußsemester Theaterpädagogik Diplom in Lingen resultierte. Bewertet wird, inwieweit die theaterpädagogische Arbeit "intermediäre Räume" (vgl. Ruping, aaO) gegen die Verzweckung, gegen die entfremdeten Anteile im Habitus der Beteiligten und gegen den "Warencharakter" der Kunst eingespielt hat.



Was ist ein "ästhetischer Moment"?

In dem Projekt mit den drei ausländischen Mädchen entstand nach der Zitation des "Märchens vom eigensinnigen Kind" der Gebrüder Grimm, auf deutsch und auf per-

sisch vorgetragen, mit Hilfe einer Spieluhr eine Stille im Zuschauer-raum, die bei den anwesenden Jugendlichen begann und dann das gesamte Publikum ergriff.

"In diesem Moment", so die Regisseurin, selbst kosovoalbanisch-kroatischer Abstammung, bei der Auswertung ihrer Arbeit, "hatte sich die ganze Arbeit mit all ihrem Frust gelohnt: Für mich war es ein Moment der Integration. Alle spürten das. Mein Anspruch, in diesem Lande vorzukommen und die Mädchen vorkommen zu lassen, deckte sich mit dem künstlerischen, eine gute Inszenierung abzuliefern."

"Befrage jede Inszenierung nach ihrem philosophischen Punkt" lautete eine These der AG Dramaturgie auf dem Treffen der freien Kinder- und Jugendtheater Deutschlands "Spurensuche 5" in Flensburg. Das

Im Amateurtheater ist die Arbeit das Einspielen von Prozeßwert, von Improvisationsräumen und der Suche nach neuen Formen entgegen der Verzweckung der ästhetischen Funktion in Richtung Repräsentation, Zuschauerzahlen und somit der Wiederholung von Tradiertem. In der Schulkultur bedeutet es, sich gegen die Schultakte zu setzen und gegen die Verzweckung, den der Schullehrstoff mit sich bringt, zu arbeiten. Es ist eins der wenigen Felder, in dem der Theaterpädagoge zum Teil mit Menschen arbeitet, die nicht freiwillig Theater spielen! In der Soziokultur schließlich ist die Herausforderung, die handwerklichen Rah-

Vom Einfangen des Ästhetischen Werts

heißt: Was transzendiert die Inszenierung, wo erkenne ich mich wieder mit meinen persönlichen Geschichten und Erfahrungen? Nach Adorno (1970, S. 413) ist der ästhetische Moment der Moment, an dem sich Sinn und Mimesis treffen. "Sinn" verstanden als der philosophische Gehalt einer Geschichte und "Mimesis" verstanden als Ähnlichkeitsbeziehung zum Rezipienten, als Nachvollzug dieser Geschichte durch ihn. Sind die Angebote der Mimesis reichhaltig und der Sinn eher beiläufig, wird es auf der Bühne langweilig, vorausschaubar, redundant (vgl. auch Eco, 1977, S. 121ff). Ist das Stück voller philosophischer Behauptungen und Andeutungen ohne Anknüpfungspunkte für eine Wiedererkennung, für die Möglichkeit, sich als Zuschauer darin zu spiegeln, werden die Bilder unverständlich. Dann ist keine Ordnung zu erkennen, die sich irgendwie auf die dem Zuschauer bekannten Ordnungsstrukturen beziehe, sei es negierend, ironisierend, dekonstruktiv (z.B. Castorf) oder konstruktiv.

Der theaterpädagogische Weg zu einem ästhetischen Wert besteht darin, sich mit den SpielerInnen auf die Suche nach einem philosophischen Sinn, einer Wahrheit in der vorliegenden Geschichte oder dem Thema zu machen und auf die Suche nach Begegnungen. Wo diese Suche wegfällt, findet sich keine Kunst, sondern Können. Dann besteht die Arbeit in der Nachahmung von Bekanntem für den Spieler, für den Zuschauer in einer Überfrachtung von Wiedererkennen. Das kann entspannend und unterhaltend sein, wenn es gut gemacht ist, also gutes "Können" zeigt.

Von Nutzen kann sich hier ein Begriffspaar von Piaget aus der Entwicklungspsychologie erweisen. Übertragen aus einer Wissenschaft, die sich wie die Kunst mit dem Verstehen der Welt durch den Menschen beschäftigt, ist der Weg zum "Können" vom Spieler gesehen die Aneignung des Produktes als "Akkommodation". Also: In der Anpassung an außerhalb von mir Existierendes möglichst perfekt, eher reaktiv, die vorgegebene Rolle lernen und das Schauspiel aufführen, wie es im Text steht und/oder wie es andere auch schon getan haben. Verstehe ich jedoch den theaterpädagogischen Prozeß in der Aneignung des Produktes als "Assimilation", bedeutet das für die Arbeit eine aktive Suche in beide Richtungen: Die SpielerInnen versuchen sich dem Inhalt, dem Text, der Rolle anzunähern, dabei ändern sich Inhalt, Text, Rolle diesem Prozeß entsprechend.

Die Aufgabe des Theaterpädagogen ist es, diesen Annäherungsprozeß in beide Richtungen offen zu halten, in der Soziokultur für den Weg der Anpassung

an Strukturen im Produkt und in der Amateurtheaterkultur für den Weg der Anpassung von Produktstrukturen an die SpielerInnen.

Wenn sich in diesem Prozeß akkommodative und assimilative Aneignungen die Waage halten (laut Piaget der Zustand der "Äquilibration"), dem Stück oder Thema wurde sich somit auf viele Arten immer wieder neu genähert, dann zahlt sich die Arbeit aus, denn so ein Prozeß schlägt sich unwillkürlich in ästhetischen Momenten im Produkt nieder. So uneindeutig und mehrspurig wie der Prozeß wird das Produkt. So überraschend und berührend wie eine authentische Theaterarbeit mit Menschen, die sich in der Arbeit begegnen, wird die Inszenierung. Das heißt, das Produkt transzendiert den Prozeß.

Diese Arbeit ist sicher in einem Fall leichter, im anderen schwieriger. (Dem Begriff der "Ausgangsbedingungen" ist hier jedoch aus dem Weg zu gehen, da er kein Bewertungskriterium sein kann, sondern höchstens eine nachgeholte Relationssetzung!)

In dem Bewertungsraster, was zur Bewertung der Diplomprojekte aufgestellt wurde, setzt sich der ästhetische Wert eines theaterpädagogischen Produktes aus drei Faktoren zusammen. Einer von ihnen ist die Frage nach ästhetischen Momenten, der zweite nach dem Handwerk und der dritte schließlich die Frage nach den spiel- und produktbegleitenden Kompetenzen. Letzteres umfaßt sowohl pädagogisches Können als auch organisatorisches Geschick (z.B. eine erfolgreiche Finanzierung eines Projektes).

Die Typologie wird nun folgendermaßen berücksichtigt: In der Anfangsphase des Projektes legt der Prüfer mit dem Studierenden fest, welche Kompetenz in seinem Projekt besonderes Gewicht hat und somit doppelt gewertet wird. In der Arbeit mit den beiden Senioren aus dem Amateurtheater war es das Handwerk, also die Dramaturgie und Schauspielerführung *gegen* die Routine des erfahrenen Amateurschauspielers. In der interkulturellen Arbeit waren es die spiel- und produktbegleitenden Kompetenzen, die doppelte Bewertung verdienten. In der Arbeit mit den Lehrern, fast alle Theateranfänger, aber hoch motiviert, war abgesprochen, die ästhetischen Momente doppelt zu bewerten. So wird den unterschiedlichen Ansprüchen an die Arbeitsfelder entsprochen, ohne den ästhetischen Anspruch an ein Theaterstück in seiner Unabhängigkeit zu beeinflussen, ohne ihn also direkt an Umstände oder Zielgruppen zu binden.

Dieses Modell ist sich seiner Vorläufigkeit bewußt, es entstand im Dialog mit den Studierenden und den Bedingungen, auf die sie trafen. Es wird anhand weiterer Praxis weiter modifiziert werden und so zu einem theaterpädagogischen Austausch und zur Theoriebildung beitragen. In diesem Sinne, liebe Kolleginnen und Kollegen: Schwingt die Federn in kritischer Konstruktivität!

Literatur:

Adorno, T.: Gesammelte Schriften 7. Ästhetische Theorie. Frankfurt: Suhrkamp, 1970
 Eco, U.: Das offene Kunstwerk. Frankfurt: Suhrkamp, 1977
 Jakobson, R.: Poetik: Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Frankfurt: Suhrkamp, 1979
 Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett, 1980

Anschrift der Verfasserin:
 Institut für Theaterpädagogik
 Fachhochschule Osnabrück/Standort Lingen
 Am Wall Süd 16 - 49808 Lingen (Ems)
 Tel.: 0591/91269-25

www.theaterjobs.de

Theaterstellenmarkt im Internet

Im Internet ist mit theaterjobs.de zum ersten Mal ein reiner Theaterstellenmarkt an den Start gegangen. Bereits 25 deutschsprachige Theater veröffentlichen ihre Stellenangebote unter www.theaterjobs.de. Damit ist theaterjobs.de schon nach den ersten zwei Monaten der größte Internet-Theaterstellenmarkt im deutschsprachigen Raum.

theaterjobs.de wendet sich an alle angestellten und freischaffenden Beschäftigten der deutschsprachigen Bühnen. Es hat technische, künstlerische und administrative Stellenangebote in seinem Programm. Interessenten können sich als Mitglied registrieren lassen, um Zugang zum geschützten Stellenmarkt-Bereich zu bekommen.

Die Firma veröffentlicht Stellenanzeigen der Theater kostenlos. Dadurch bekommen Mitglieder einen vollständigen Überblick über den Stellenmarkt der deutschen Theaterlandschaft. theaterjobs.de geht es darum, dass Bühnenschaffende mit wenig Aufwand an alle Informationen kommen, ohne das Gefühl zu haben, Bittsteller zu sein.

Kontakt: Sören Fenner, 0172-402 64 95

Vom Einfangen des Ästhetischen Werts

Stellenausschreibung

Kultur auf Rädern

sucht ab sofort eine Theaterpädagogische Leitung

Aufgaben:

- Theaterarbeit mit Menschen in extremen Lebenssituationen
- Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen und anderen Projekten
- Anleitung von SchauspielerInnen in der theaterpädagogischen Arbeit
- Theaterpäd. Konzeptionsentwicklung und Co-Leitung bei der Jahresplanung von Kultur auf Rädern
- Übernahme bzw. Stellvertreterfunktion von Geschäftsführungs- und Verwaltungsaufgaben

Wir erwarten:

Eine künstlerische Persönlichkeit mit professionellen Kenntnissen und mehrjähriger Berufserfahrung in der Theater- und der theaterpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, Teamfähigkeit, Flexibilität und Belastbarkeit.

Wir bieten:

Eine Teilzeitstelle (19,25 Std.) in dem langjährig von der Stadt München und dem Arbeitsamt geförderten Projekt Kultur auf Rädern, Bezahlung in Anlehnung an BAT.

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie an:

Mensch-Kunst-Leben e.V.
 Seeriederstr. 4, 81675 München
 zu Händen: Frau Eußner

Erinnerungen verblassen immer weiter...



afpr
 agentur für
 fotodesign und
 public relations

- fotodokumentationen
- fotografics
- foto-CD's
- Plakate
- Programme
- Pressearbeit

fon: 05921/ 330756
 fax: 05921/ 330746
 eMail: R.Pruellage@theater-fotos.de
 www.theater-fotos.de

“Reden und arbeiten – aber mehr miteinander arbeiten!”

Definitions- und Qualitätsdiskussion zum Abschluß der Bundestagung
Theaterpädagogik “Theaterpädagogische Zentren”, Oktober 2000

Gerd Koch

Im folgenden werden Stichworte und Argumentationsgefüge aus einer längeren Diskussion (Leitung: Peter Galka) so wiedergegeben, daß nicht sichtbar wird, wer nun Urheber/Urheberin war. Die geäußerten Gedanken, Erfahrungen, Hinweise, Strukturierungsvorschläge sollen gelten. Insgesamt drehte sich die Diskussion um das, was denn nun Theaterpädagogik ist, was seine Qualität ausmacht, wie man über ihre Leistungsfähigkeiten wie spricht, welche

beruflichen Selbstverständnisse in Berufspraxis und Ausbildung vorliegen (sollten). Eine erfahrungsgesättigte Diskussion – nicht zuletzt dank der niederländischen TeilnehmerInnen (am Podium saßen: Bas Verspaget, Eva Pieper, Nora Rozemund, Thomas Lang, Angela Gärtner, Uwe Schäfer-Remmele). Die Redaktion (Gerd Koch) stellte die Stichwort- und Argumentations-Collage nach dem Ton-Mitschnitt zusammen.

Selbstverständnisse / Definitionen der Tätigkeit



Jahrelang machte ich dasselbe, aber unter verschiedenen Tätigkeits- und Berufsbezeichnungen – vom Kreativen Spiel zur Drama-Pädagogik. Vom pädagogischen Ausgang her Theater machen, Leuten zu helfen – das ist es, was mich antreibt. Der Name tut nichts zur Sache. Ich kann Akteur, Regisseur oder Dozent sein. Meine Berufsbezeichnung ist “agogischer Theaterkünstler”; meine Hauptarbeit ist zu theatralisieren, zu dramatisieren. Genuß und Umgang mit dem Theater: Gerade soziale Schichten, die nicht zu den happy few gehören, sollen wenigstens in der Schule zum Theater kommen. Theaterpädagogik und auch Regie – das sind Kontaktstellen zwischen Kunst-Theater und Publikum. Pädagogik ist dem Theater untergeordnet – aber sichtbar in einem transparenten Vermittlungsprozeß. Wenn ich morgens und abends mit (beruflichen) Schauspielern zu tun habe und nachmittags mit Kindern; mit Alten, dann verm(w)ischen sich schon mal die Unterschiede – wenn ich jeweils professionell theaterpädagogisch arbeite. Theaterpädagogik ist als Handreichung zu verstehen, etwas frei und unvoreingenommen zu sehen und zum Ausdruck zu bringen. Ich organisiere die Rückkoppelung zwischen Lehrer – Schüler – Theater. Theaterpädagogik: Eine entfaltete und kreative Gegenposition zur rationalen, funktionalen Welt. Kunst steht ein-dring-lich dagegen. “Das Leben neu entdecken, in Bilder fassen und durch sich selbst ausdrücken lernen” – eine Formel für (m)ein Verständnis von Theaterpädagogik. Sensible Potentiale ermitteln und ausdrücken können: Theaterpädagogik stellt Mittel dazu bereit. Auch das Produzieren von Spiel-Vorlagen/Stücken ist Theaterpädagogik: Am besten aktuell, mit dem Ort des Geschehens verbinden – fast wie ein Reporter/Journalist. Stücke dieser Art können ‚belangreich‘/ ‚belangrijk‘ sein, ohne sog. Bildungsballast. Das Politische vielleicht als was Komisches zeigen und das Komische als etwas Politisches/Gesellschaftliches ... Bertolt Brecht: Unterhalt und Unterhaltung widersprüchlich aneinander führen ... Stücke sollten weiterentwickelt werden: Fortschreibung als Forschung, als Einbau von neuem Bedarf aus neuen sozialen und persönlichen Generationen-Bedürfnissen (auch das kann Teil des theaterpädagogischen Berufsbildes sein, Teil der Qualität und des Zeigens von Qualität). Sich dafür Zeit nehmen! Produktionsreihen bilden. Den sozialen Wandel durch Theater-Spiel-Stücke begleiten. Theater und Pädagogik nicht gegeneinander ausspielen.

Qualität

Auf einer kulturpädagogischen (evtl. regionalen) Ebene die Beschreibung der theaterpädagogischen Prozesse als qualitätsbeschreibend und –sichernd versuchen. Qualitäts- und/oder Wirksamkeitsdialoge führen (lernen): "Kommunikationsverbindungen" stiften. Vielleicht in diesem ‚Dreiklang‘: (a) Qualitätsbeschreibung, (b) Qualitätssicherung, (c) Qualitätsverbesserung. Bitte, nicht nur quantitativ herangehen; denn es geht um Qualitäten (also Inhalte, Wertigkeiten, Prozesse und Dinge, die noch nicht entschieden sind, sondern gerade zur Debatte – offen – stehen!) Wer Theaterpädagogik professionell anbietet, muß seine Arbeitsprozesse/-methoden transparent machen (intersubjektiv und schriftlich verständlich halten). Eine Diplomierung in Theaterpädagogik ist für den Anfang der Arbeit genug/eine gute Grundlage. Nun muß aber noch etwas hinzukommen: die Entwicklung einer Linie im Kopf – das ausgewiesene Curriculum in schriftlicher Form (auch Wörter sagen, was man tut/tun will) – Individualität – Originalität (die entsteht aus dem ‚Klauen‘/Beerben von Vorhandenem) – eine ausgedrückte Theorie – eine beschreibbare Praxis – ein philosophischer Hintergrund – gruppenpädagogische Qualifizierung – Authentizität in der LeiterIn-Rolle. Beschreiben und Nachdenken! Die "Rahmenrichtlinien" des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. zeigen Richtungen von Qualitätsprofilen bei AnleiterInnen an. Theaterpädagogik: Das ist Einbeziehen der Zeitgenossenschaft, in der die Persönlichkeit des Spielers/der Spielerin steht (das wäre ein Unterschied zum Laien- und Amateurtheater). Neue Formen des Austausches von Arbeitsprodukten und –prozessen müssen zur Bewertung der in der Theaterpädagogik Tätigen entwickelt werden. Dialogfähigkeit entwickeln! Angstfreiheit müßte herrschen! Ausgrenzungen und Konkurrenzen vermeiden! Sowaß muß praktisch trainiert werden, möglichst kompakt und öffentlich! Nach des Kritikers Karl Kraus' Meinung ist genaue, dichte "Beschreibung als Kritik" zu verstehen – also gegen eine "Kultur der schnellen Urteile", des Meinungsmarktes. Sich Zeit geben für solche Unternehmungen. Das ist auch eine ästhetische (Wahrnehmungs-)Arbeit, wo die so lieb gewonnenen Wörter wie "spannend" oder "wichtig/unwichtig" vermieden werden sollten; denn was so lange geprobt wurde, bedarf der Würdigung durch Wort-Gefüge. Kriterien (auch solche in der Verwaltung, der Betriebswirtschaft, der Ausbildung, der Kritik) müssen mit der Zeit gehen, sich (alljährlich) einer ‚Tauglichkeitsprüfung‘ (durch alle Beteiligten), einer Kriterienrevision unterziehen. Das muß auch denen öffentlich deutlich gemacht werden, die von außen (qua Amt) Kriterien usw. setzen. Nicht nur ein Arbeitsprodukt, ein Endergebnis soll zur Beschreibung, Beurteilung anstehen – auch der Prozeß als Arbeitsvorgang im Kontext z.B. des Lebens einer Gruppe oder im zeitgenössischen Kontext („Prozeßqualität“). Inspektionen und Kontrollen selbst organisieren – als freiwillige Selbstkontrolle – und darüber offen reden. Kontrollieren, stimulieren, sichern: alles zusammen bildet erst ein produktives Verfahren. Beobachten: Wer nimmt das Wort von der Qualität aus welchem Grund in den Mund?! Heute bildet sich leicht eine Kette: Frage nach Qualität – engere (öffentliche) Budgets – Zunahme von professionellen theaterpädagogischen Angeboten – Mehrung verschiedener Bedarfsanmeldungen.

Anschrift des Verfassers:

Gerd Koch,

Alice-Salomon-Fachhochschule,
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,
e-mail: asfh@sonett.asfh-berlin.de

Fax: 030-99245-245



Zwischen Raum Schule – Von Wildwuchs bis Baumschule

Auf der Suche nach dem Subjekt der Theaterpädagogik

Hans-Joachim Wiese

"Hört mir zu Leute. Ich hab ein oder zwei Dinge zu sagen"

"Sag sie uns, sag beide Dinge!"

"Hört zu. Ihr versteht das alles falsch. Es ist wirklich nicht nötig, dass ihr mir folgt. Es ist völlig unnötig, einem Menschen zu folgen, den ihr nicht mal kennt. Ihr müßt nur an euch denken. Ihr seid doch alle Individuen."

"Ja! Wir sind alle Individuen!"

"Und ihr seid alle völlig verschieden!"

"Ja! Wir sind alle völlig verschieden!"

"Ich nicht!"

"Pscht!!!"

"Und jeder von euch sollte versuchen, es für sich selbst rauszufinden!"

"Ja! Wir sollten versuchen, es für uns selbst rauszufinden!"

(Monty Python: Das Leben des Brian, Szene 16)

Zusammen mit Bernd Ruping und Michaela Günther arbeite ich in einem Forschungsprojekt¹, das sich mit der Bedeutung der Theaterpädagogik an schulischen Systemen beschäftigt. Unsere Projektprämisse war positiv, wir gingen davon aus, dass theaterpädagogischer Unterricht an Schulen und auch im Regelunterricht Zwischenfelder schaffen kann, die persönlichkeitsbildend, sucht- und gewaltpräventiv, widerständig und eigensinnig soziale Kompetenzen als Voraussetzung für sachliches Lernen vermitteln kann. Dazu gab es bereits oder wurden eingerichtet theaterpädagogische Praxisfelder im AG und Wahlpflichtbereich, eine Lehrerfortbildung und der Unterrichtsbetrieb der IGS Lingen als Erprobungs- und Forschungsfeld der Studenten der FH-OS, Institut für Theaterpädagogik. Das Projekt hat eine Laufzeit von zwei Jahren und wurde im August 2000 gestartet.

Zum Forschungsprojekt

An der reihenden Darstellung der Projektprämisen wird deutlich, dass unsere Vorstellungen über die Bedeutung der Theaterpädagogik damals sehr umfangreich und begrifflich nicht abgeklärt waren. Abgesehen von der Sammlung und Organisation

evaluierbaren Forschungsmaterials bestand deshalb unsere Aufgabe anfänglich darin, die nicht unerheblichen theoretischen Reflexionen der Theaterpädagogik im Wissenschaftsbetrieb aufzuarbeiten. Dabei fiel uns der Subjektbegriff, bzw. der Umgang mit ihm, besonders unangenehm auf. Subjekt ist in der pädagogischen Literatur häufig die Bezeichnung für Mensch, dann mündiger Mensch, in Berufung auf die Interaktionsforschung haben die Subjekte die Eigenschaft selbstreflexiv und kommunikativ kompetent zu sein (oder auch nicht); sie entwickeln Selbstkonzepte und letzten Endes sind sie alle auf dem Weg zu einer Identität, was immer das sein soll.

Jedenfalls treten fast alle Ableitungen des Subjektbegriffs mit dem rückbezüglichen Wort "selbst" auf, und wenn man die Theaterpädagogikstudenten auf ihre zukünftigen Arbeitsziele befragt, so kann man selbstverständlich davon ausgehen, dass das Selbstbewußtsein und die Selbstständigkeit ihrer antizipierten Arbeitsgegenstände nicht fehlen wird.

Noch schwieriger wird die Sache dadurch, dass die besondere Eigenschaft der Subjekte der bürgerlichen Gesellschaft, als Einzelwesen auf den Plan zu treten, die Krone der Subjektbildung ausmacht. Im Individuum sind auch die kreativen Möglichkeiten der Unterscheidung untergebracht, so dass mit der Verwendung dieses Begriffs eine besonders exklusive Nähe zur Kunst entsteht, deren affirmativer Charakter übrigens in keiner mir bekannten neueren theaterpädagogischen Literatur thematisiert wird (ich lasse mich gern eines Besseren belehren!).

Daran ändert auch die postmoderne Auflösung des Begriffs nichts. Im Gegenteil, wenn man feststellt – und vieles spricht dafür – dass es gar keine Subjekte gibt, da sie ja alle nur konstruiert sind und sich jedesmal aufs Neue zusammenbasteln müssen, fetischisiert man nur den Prozesscharakter der Kunst und macht den Begriff passend für eine

Ökonomie, die vormittags den Lehrer und nachmittags den Hausmann mit seiner Rolle identisch wissen will. (Wobei identisch dabei heißt, dass er sich damit abgefunden hat und das Beste daraus zu machen gewillt ist).

Hinter dem Rücken der Theaterpädagogen könnte sich so ihr gesellschaftlicher Auftrag vollziehen, der multiplen Arbeitsorganisation die multiplen Persönlichkeiten zu besorgen.

Begibt man sich in die gefährliche Nähe der Erziehungs- und Bildungsprogramme unserer Gesellschaft, so wird die Begrifflichkeit noch schwieriger, weil ideologischer.

Bildung heißt dann "Freisetzung des Individuums zu sich selbst" – eine Formulierung, die von allen Studenten rückhaltlos bejaht wird. Wogegen beim Begriff "Erziehung" Berührungspunkte entstehen, er wird mit Anpassungsleistungen assoziiert, an die man sich selbst unangenehm erinnert fühlt.

Auf die Idee, dass beide Begriffe einander komplementär verhaftet sind, also die Bildung der Anpassung erst die subjektive Ideologie des persönlichen Erfolgs gibt, kommt man so schnell nicht.

Anders ist das mit dem Begriffspaar Individuation und Sozialisation, da scheint das eine nicht ohne das andere zu funktionieren: Sozialisation geht nur durch Individuation und umgekehrt oder, wie Alfred Andersch im Sansibarbuch an der Statue des Klosterschülers dargestellt hat: erst ein Leben im eigenen Auftrag ermöglicht die soziale Existenz.

Zum Subjektbegriff

Gut, das waren so ungefähr die terminologischen Probleme bei der theaterpädagogischen Praxisreflexion – aber nun zurück zum Subjektbegriff.

Es handelt sich eindeutig um eine Kategorie unseres Denkens, und Kategorien haben die Eigenschaft, unser Denken zu lenken.

Wie Wolfgang Fritz Haug sagt, bilden Kategorien "ein Netzwerk; einzeln ist ihnen nicht beizukommen. Sie gleichen darin der Anlage einer Stadt. Sie schreiben Wege vor, blockieren hier in eine Richtung, kanalisieren dort eine andere."² Kategorien bilden sich aus der Praxis der Menschen, und ohne Kritik haben sie nur den Wert, besonders häufige Erscheinungen im Umgang der Menschen mit sich und der Natur zu verallgemeinern.

Subjekt wäre demnach nur das Selbstgefühl eines Menschen, der als "souveräner" Warenbesitzer zum Tausch angetreten ist und auf andere Menschen mit dem gleichen Anliegen stößt. Hört er damit auf, oder begibt er sich in andere Verhältnisse (z.B. als Untertan) ist er kein Subjekt mehr,

auch wenn er sein Lebensgefühl aus der Tauschsituation bezieht – er muss ja auch immer wieder dahin zurück.

Es ist also kein Wunder, wenn die Interaktions-behaviouristen das Gelingen der Persönlichkeit nur im interaktiven Austausch erkennen können. Geht man allerdings auf die Geschichte der Begriffsbildung zurück, wird vieles unklar. So gilt die Unterscheidung zwischen dem erkennenden Subjekt und dem zu erkennenden Objekt erst wirklich seit der Philosophie Kants³, und in unseren Nachbarsprachen (französisch und englisch) haben die Worte *Sujet* und *Subject* die weitere Bedeutung von Staatsbürger und Untertan (*to subject* = unterwerfen).

Die durch den begriffsgeschichtlichen Rückblick gewonnene Dissoziation des idealistisch gefassten Subjektbegriffs hat den Vorteil, dass sie den Blick für die Beschränktheit der Realität freigibt, die der Begriff spiegeln soll: "... indem die Individuen die Praxisformen der Tauschverhältnisse tätig ausfüllen, frei in diesen Formen ihren Vorteil suchen und miteinander konkurrieren, machen sie sich zu *kleinen Subjekten* dieser Verhältnisse."⁴

Nun ist der Begriff dadurch, dass man ihn in Beziehung zu seiner historischen Alltagsbedeutung gesetzt hat, noch nicht "kritisch" gefasst oder geklärt, er bezeichnet eher die Einbildung der Menschen über sich selbst, die in den Tauschverhältnissen mitmachen müssen. Als Kategorie ist er dagegen noch unverständlich.

Es hat uns geholfen, die Frage nach der Bedeutung des Begriffs nicht methodisch, sondern ganz naiv gegenstandsbezogen zu stellen: Wann kann man von menschlichen Lebewesen sagen, sie seien Subjekte? Die Antwort: Wenn sie im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten sich selbst zum Gegenstand ihres Willens machen.

Ich sage gleich, dass nicht der attraktiv belastete Begriff des "Willens" in der Antwort die Schlüssel-



Auf der Suche nach dem Subjekt der Theaterpädagogik

funktion für uns hatte, sondern der Begriff der *Handlungsmöglichkeit*.

Dieser liegt nämlich im besonderen Verhältnis des Menschen zur Natur begründet, also in einer gebrauchswertantizipierenden, gesellschaftlich arbeitsteiligen und auf gesellschaftliche Vorsorge basierenden Arbeit.

Klaus Holzkamp hat in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung der Psychologie des Menschen diese Kategorialanalyse umfassend vorgenommen⁵, und seine Lektüre sei hier ausdrücklich empfohlen. Urs hat sie das "Subjekt" als zu erforschendes Ziel der Theaterpädagogik näher gebracht. Tatsächlich ist dieser Begriff im Sinne Ernst Blochs noch nicht zu sich selbst gekommen, obwohl er ständig als Vorschein umhergeistert. In ihm erhält sich ein Stück Utopie, das auch in der entfremdeten pädagogischen Praxis Glücksmomente beschreiben kann.

Was haben wir aus der begrifflichen Arbeit gelernt? Wir haben Thesen formuliert, die unabhängig von Rahmenrichtlinien und postmodernem SchnickSchnack und ausgehend von einer Reinterpretation des Subjektbegriffs Ziele der theaterpädagogischen Arbeit begründet anvisieren und gleichzeitig auch die Defizite des "Normallernens" erklären können.

Thesen zum Subjektbegriff

1
Setzt man als Subjekt den Menschen, so definiert sich dieser im psychologischen Sinne durch seine Selbstreflexivität, er nimmt sich selbst im Unterschied zu allen außerhalb seiner Person liegenden Welttatbeständen wahr und reflektiert sich und sein Werden in der interpretierenden und tätigen Aneignung eben dieser. Zusammen mit dem Bewußtsein der Welt entwickelt er ein Selbstbewußtsein in der Welt.

2
Die Subjekt-Objekt-Polarität findet sich bereits bei frühen Formen des organischen Lebens: Als offene Systeme sind die Organismen von vornherein darauf angelegt, sowohl Welt zu vereinnahmen (Assimilation) wie nach Art eines Fließgleichgewichtes ihre eigene Struktur gegenüber der Welt konstant zu halten, sich als mit sich identische Leberseinheiten gegenüber der Umwelt abzugrenzen. In derartigen allgemeinsten Charakteristika der Organismus-Welt-Beziehung lassen sich bereits wesentliche Züge der Subjekt-Objekt-Vermittlung und der Welt als Inbegriff des "Dinges-an-sich-für-Urs" herausheben.

3
In der vergegenständlichenden gesellschaftlichen Arbeit des Menschen gewinnt die, im biologischen Aufeinandergelegtsein von Organismus und Welt gegründete, Subjekt-Objekt-Vermittlung eine neue Qualität: Die materielle Produktion ist Grundlage für die gesellschaftliche Lebenserhaltung und gleichzeitig die aktive, umgestaltende in die Welt eindringende menschliche Form der Erkenntnis. Die Welt wird dadurch in neuer Weise zur "Welt für uns", daß sie in bewußt geplanter gesellschaftlicher Arbeit angeeignet ist, wobei die dabei zutage tretenden objektiven

Eigenschaften der Welt als Gegenstandsbedeutung in verallgemeinerter Form "durch ihren Begriff hindurch" von Menschen erkannt werden können.

4
Weil der Mensch aus dem Naturzusammenhang heraustritt und die Welt als eine Welt der Gegenstandsbedeutungen und damit als Objekt seiner Aneignung begreift – wobei die sprachliche Abbildung der Gegenstandsbedeutungen das Bewußtsein von der Welt und damit das Selbstbewußtsein des Menschen schafft – gerät der Mensch als Subjekt in einen Widerspruch zu sich selbst: Durch die Selbstreflexion gerät er in die Lage, sich selbst als Objekt der Erkenntnis und Aneignung zu begreifen, mit anderen Worten: Er kann mit sich selbst und seinen Handlungsmöglichkeiten unzufrieden sein, er kann Ich-Ideale gedanklich erzeugen, er kann sich selbst als Objekt der Selbstverwirklichung begreifen. Damit hat der Mensch die Polarität zwischen Objekt und Subjekt als Problem seiner Identität entdeckt.

5
Im Unterschied zum organismischen Bemühen ein Fließgleichgewicht im Austausch mit der Welt herzustellen, bemüht sich der Mensch bei seinem Stoffwechsel mit der Natur darum, eine Idee seiner selbst zu realisieren. Er entwickelt also Ideologien zum Zwecke der Selbstdeutung und des Selbstentwurfs. Der Mensch ist also nicht "dicht", sondern vollzieht an sich im Reflex seiner Objektivationen den Prozess der Aneignung seiner "inneren" Natur als Prozess prinzipieller Unzufriedenheit.

6
Phylogenetische Reinterpretation: Die Entwicklung eines sozialen Arbeitsverhältnisses zur Natur (bewußtes Subjekt-Objekt-Verhältnis) ist eine Evolutionsvorteil, der nach und nach die Gesetze der Evolution außer Kraft setzt, so daß Welt und Mensch Gegenstand seines Wollens werden. Womit das organismische Fließgleichgewicht als Aktionskriterium in Frage gestellt ist. Der Mensch kann sich gegen die Natur – auch seine eigene – verhalten.

Ontogenetische Reinterpretation: Das Kind erfährt im Spiegelstadium sich selbst als Entität. Sein Streben verbindet dabei in Explorations- und Bindungstrieb.

7
Aus all diesem folgt, dass Subjekte nicht sind, sondern werden. Sie befinden sich in einem permanenten Lernprozess, d.i. Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten sich selbst und der Welt gegenüber. Lernen vollzieht sich – sozusagen in Erinnerung an das phylo- und ontogenetische Gewordensein – als Wechsel zwischen Subjektauflösung und Subjektbegrenzung, anders gesagt als Wechsel zwischen selbstvergessenem Tun und selbstbewußter Reflexion.

8

Expansives Lernen vollzieht sich im Wechsel zwischen affinitiven und definitiven Aneignungsformen von Wirklichkeit. Die affinitiven Formen bedingen eine Auflösung der Subjektgrenzen, und implizieren damit die Regression auf coenästhetische Wahrnehmung und primordiale Kommunikation. Man könnte diese Zustände auch Befindlichkeiten des selbstvergessenen Tuns nennen (M. Csikszentmihalyi spricht vom „flow-Erlebnis“). Diese Zustände haben einen eigensinnigen Rhythmus und laufen quer zur Planbarkeit von Lern- oder Unterrichtsprozessen. Sie erfordern Geduld und präzise Beobachtung seitens der Lehrenden. Die affinitiven Lernphasen wechseln – in der Regel selbstreguliert – mit Phasen des definitiven Lernens, in der sich das im Lernen/Spielen trudelnde Subjekt wiederfindet, sein Selbstbewußtsein erlangt.

Die Oszillation zwischen diesen beiden Polen kennzeichnet jeden ästhetischen Prozess und ist das eigenliche Thema der Theaterpädagogik. Ihr Ziel: die Rückgewinnung subjektiver Lernfähigkeit.

Wir haben versucht, den Prozess des Lernens zu systematisieren, indem wir von dieser Subjektdefinition ausgegangen sind und sie auf die bestehenden Begrifflichkeiten der Pädagogik und Interaktionswissenschaften bezogen haben.

Zur Handlungs- und Lernproblematik

Eine Handlungsproblematik ist die motivationale Grundlage für Lernprozesse, die ihrerseits wiederum Lernproblematiken enthalten können. Bei Formen des expansiven Lernens (Erweiterung der Handlungsmöglichkeit gegenüber Wirklichkeitsprozessen) sind Lernproblematiken instrumentell zu lösen: verschiedene Handlungsproblematiken bedingen verschiedene Lernformen (Übungslernen, kognitives Lernen ...)

In defensiven Lernprozessen werden Lernproblematiken jedoch von außen (ohne innere Logik des Lernens, quasi willkürlich) als Handlungsproblematiken serviert – daraus folgt nichts anderes als eine defensive Vermeidungsstrategie der angedrohten Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten in Form von Bestrafung. Das Verhältnis von Handlungs- und Lernproblematiken verkehrt sich damit in sein Gegenteil.

In der Behauptung der intrinsischen Motivation ist dieser Kurzschluss als Tautologie aufgehoben: Gerade die Abstraktion von der Handlungsproblematik dient als Ausweis für die Gediegenheit der Motive, sich Lernproblematiken auszusetzen.

Teilhabe an Wirklichkeit wird damit von vornherein als Subjektmöglichkeit ausgeschlossen.

Die Zwecke des Lernens zählen nicht, solange die Lernsubjekte Spaß daran haben, und es kommt zu der inhalts- und begriffslosen Gleichheit von Kreuzworträtsel lösen und eine Sonate spielen. Etwas, das Adorno schon beim Kantschen „interesselosen Wohlgefallen“ negativ aufgefallen ist.

Die gedanklich falsche, aber praktisch begründete Polarisierung der Lernbegrifflichkeiten hat wiederum eine Menge mit der *kleinen Subjektivität* der Menschen zu tun (s.o.), die sich – ihrer eigentümlichen Arbeitsmittel beraubt – in einen konkurrenzhaften Nützlichkeitsvergleich begeben müssen, um sich als kleine Subjekte zu bestätigen, sprich: zu reproduzieren.

Die Gleichheitsregulationen der Schule, aber auch das Interesse der Eltern am Abschneiden ihrer Sprösslinge bei Klassenarbeiten und Sportveranstaltungen – es können auch Musikabende sein – sind gut geeignet, jedes subjektive Selbstbildungsinteresse der Lernsubjekte in die Flucht zu schlagen.

Zum Eskapismus der Theaterpädagogik

Dass die Theaterpädagogik solche Eskapismen einsammelt, gereicht ihr nicht unbedingt zur Ehre – sie profitiert ja von den Gründen dieser Fluchtbewegungen, was die geplagten Regelunterrichtslehrer ja auch ahnen und missgönnen.

Obwohl die Polarisierung der defensiven und expansiven Lernvorgänge ins Kleinste miteinander verwoben ist – kein Lehrer, der nicht auch irgendwann einmal die affinitiven Lernrhythmen seiner SchülerInnen berücksichtigen, und kein Theaterpädagoge, der nicht dann und wann die Unzuverlässigkeit oder Fehlhaltungen seiner KursteilnehmerInnen beklagen würde – werden Fronten aufgemacht.

Die meisten der von uns befragten TheaterpädagogikstudentInnen bestehen auf die wohlthuende Stigmatisierung des exotischen „Nichtlehrers“ bzw. „Künstlers“, der die o.g. intrinsische Motivation in Anspruch nehmen will, die ja sozusagen aus den Schülersubjekten selbst kommt. Sie nennen das dann „freiwillig“, ohne zu ahnen, dass der freie Wille ja auch nur ein ideologisches Konstrukt der bürgerlichen Revolution war und in nationalistisch kollektivierter Form durchaus zur Barbarei führen kann.

Ja, ich schweife ab und will lieber wieder auf das Lernen zurückzukommen: Die Begriffe freiwilliges Lernen und intrinsische Motivation abstrahieren von den sozialen Dimensionen des subjektiv sinnvollen Lernens und lassen damit die Prämissen der Subjektbildung außer Acht.

Auf der Suche nach dem Subjekt der Theaterpädagogik

Wenn Theaterpädagogik sich darauf einlässt und sich sozusagen negativ von den Lernmissständen beflügeln lässt, dann arbeitet sie affirmativ, da ihre Arbeitsgrundlage, ihre Legitimation in eben diesen Missständen begründet ist. Eskapistische Kunst- und Theaterpädagogik, die nicht die Nähe und damit den Konflikt mit den Normalformen des Lernens sucht, hat damit m.E. ihren emanzipatorischen Anspruch aufgegeben. Subjektbildung kann nur mitten im entfremdeten Gewühl stattfinden.

"Wer ist der Spielleiter?" fragte ich die Schüler, die sich auf dem Boden kugelten. "Du bist der Spielleiter", sagten sie und zeigten auf mich. "Gut," sagte ich, "dann steht mal alle auf und bildet einen perfekten Kreis."

Zum vertikalen Dialog zwischen Praxis und Reflexion

Nach dieser Begriffsarbeit hatte ich keine Bedenken mehr, das Wort "Subjektbildung" als weitestgehende theaterpädagogische Zielbeschreibung in den Mund zu nehmen. Leider waren da noch im Rahmen des Forschungsprojektes die theaterpädagogischen Prozesse zu beobachten, also Prozesse des Lehrens und Lernens, die sich so gar nicht mit dem Begriff in Einklang bringen ließen. Viele theaterpädagogische Übungen – wenn sie denn funktionieren sollen – erinnern mich an die Formalausbildung der Bundeswehr.

"Wenn ich den Siebtklässlern sage, sie sollen die Schuhe ausziehen, dann tun die das, das ist doch wohl keine Frage", sagte mir ein theaterpädagogik-erfahrener Student.

Da war er weiter als ich, denn ich habe immer noch Probleme, mich mit dieser Aufforderung durchzusetzen. Bei bewegungsmüden Schülern eine vernünftige Erwärmung durchzuführen, verlangt mir jedenfalls als Spielleiter eine autoritative Energie ab, die durchaus mit den im Regelunterricht üblichen Nervereien vergleichbar ist. Kann es also sein, dass im Zuge der Subjektbildung die Lernsubjekte zumindest teilweise entmächtigt werden müssen? Ich will das nicht vertiefen, aber es gibt mir doch zu denken. Noch schärfer empfinde ich diesen Widerspruch im Referendarijargon der Planung theaterpädagogischer Vorhaben. "Die Kursteilnehmer sollen Beziehungen zwischen sich und den anderen Beteiligten ... entwickeln und im Spiel benutzen."⁶ Kaum besser klingt das im zukunfts gewissen Präsens ohne Modalverb, so als ob durch die Planung der geplante Prozess gleich mit erledigt wäre: "Die Schüler entwickeln ein Gespür für den Raum, indem sie..."

Eine Stufe höher, wo die wissenschaftlichen Dialoge die Begründungszusammenhänge der Praxis entwickeln, hört sich das wieder anders an. Hier erscheinen die eigentlichen Lernsubjekte zur amorphen Masse marginalisiert.

"Haben die Schüler die AG auch wirklich freiwillig gewählt?" fragte die Studentin. "Ja", erwiderte ich, "sie werden dich aber trotzdem fragen, wozu deine Kindergartenspiele gut sein sollen."

Gibt es eine dialogische Struktur in der vertikalen Beziehung zwischen praxisreflektierenden Wissenschaftlern, praktisch-planerisch tätigen Theaterpädagogen und den Spiel-, Lernsubjekten?

Vor dreißig Jahren habe ich mit meinen Mitschülern im Deutschunterricht den Kulturindustriekritikeraufsatz von Horkheimer/Adorno gelesen. So wenig wir auch davon verstanden haben mochten, wir haben den Text rezipiert wie die Songs von Bob Dylan, und wir hatten das Gefühl, dass jemand uns versteht und eine Antwort gibt. Jetzt lese ich im Rahmen des Projektes die wissenschaftlich redlichen Bücher von Ulrike Hentschel und Jürgen Weintz zur Theaterpädagogik, und mein Gesicht wird lang und grau: weder Genuss noch Erklärungswert für das, was ich als Pädagoge tue. Der dauernde Rückzug der Pädagogen und auch gerade der Theaterpädagogen auf das vermeintlich sichere Gebiet des wissenschaftlichen Jargons mit seinen Zitationsabsicherungen und geistreichen Exkursen in die Gefilde der Hochliteratur schadet m.E. dem Anliegen der Subjektbildung. Ja, es gibt Ansätze und die Anstrengung, solche Traditionen zu begründen, z.B. bei Gerd Koch, der mir dankenswerterweise seine Texte schickte. Eine Struktur aber, der man entnehmen könnte, dass eine Erfahrung oben angekommen und eine Reflexion nach unten geschickt wird, also ein arbeitsteiliger Dialog und gegenseitiger Genuss an ihm stattfinden würde, habe ich im theaterpädagogischen Diskurs noch nicht bemerkt.

Es fehlt ihnen das subjektive Moment der "Gegenwartsidentität", wie meine Kollegin Michaela Günther sagen würde (s.o., S. 33). Es fehlen Spuren einer lustvollen Lernpraxis, die die Lust am Denken anstoßen und nachvollziehbar machen könnten.

Bei Brecht scheint so etwas in seinen witzig-polemischen Formulierungen noch durch, etwa im Dreigroschenprozess, wenn er von den Menschen sprach, die die Einrichtung der Welt für eine Geschmacksfrage halten oder denen es als Blüte des menschlichen Geistes gilt, etwas ohne Interesse lieben zu können. Aber selbst so ein Kinderenthu-

Auf der Suche nach dem Subjekt der Theaterpädagogik

siast wie Francois Debary, der den Kindern den philosophischen Satz "Werde, der du bist"⁷⁷ zuruft, bleibt uns die Reaktion der Kinder schuldig. Wir erfahren nichts darüber, obwohl seiner Meinung nach diese sprechen lernen, weil sie als seelische Lebensnotwendigkeit einen Wunschtraum in sich trügen, "den ewigen Wunschtraum des Subjekts in der Welt."⁷⁸

Helmut Hartwig hat in seinem Buch "Jugendkultur – ästhetische Praxis in der Pubertät" unter dem Titel "Methodische Skrupel eines praxisorientierten Kopfarbeiters" das Dilemma gut beschrieben:

Ich merkte, "wie sehr ich mich auf die immanenten Strukturen der Theorien einlassen mußte und dabei in Gefahr geriet, in Vorstellung, Phantasie und Reflexion den Kontakt zu den Phänomenen zu verlieren, um deren Aufklärung für Nichtwissenschaftler es mir ja eigentlich geht. Mit wurde immer wieder deutlich, wie sehr die wissenschaftliche Modellbildung sich zu einem Sprachspiel verselbständigen kann, zu dem man nur unter der Bedingung einer Komplizenschaft mit den Interessen einer von den Handlungszusammenhängen ihrer Benutzer abgetrennten Wissenschaft zugelassen wird."⁷⁹

Was können wir also tun, um den vertikalen Dialog zwischen Konkretion und Abstraktion in Gang zu setzen? Ich schlage vor, dass die praxisorientierten Pädagogen damit anfangen, die nicht im Wissenschaftsbetrieb zirkulieren. Die doppelte Aufmerksamkeit des Spielleiters, der sich gleichzeitig im praktischen Dialog mit seinen Spielern und dem inneren Dialog der Reflexion seiner Praxis bewegt, müsste allen Akteuren gegenwärtig sein. Lidwine Jansens fordert, dass jede theaterpädagogische Stunde die Qualität einer Inszenierung haben sollte.¹⁰ Dazu würde im Sinne Brechts auch das Staunen und die Erschütterung des Lehrers vor den Ergebnissen seines Tuns gehören, welches den Spielern als Erkenntnisansatz mitzuteilen ist. Ich würde das als eine Art gegenwärtige Hermeneutik der spielenden Subjekte bezeichnen.

Als Cordula das Lied "California Dreaming" singt, kommen mir die Tränen. "Ach Gott, Hajo", sagen die Schülerinnen.

Die im selbstvergessenen Spiel stattfindende Entgrenzung müsste dann auch den Spielleiter erfassen, der zwischen Ergriffenheit und Reflexion hin und her springt. "Cool" darf er jedenfalls nicht sein.

Zum Schluss: Ich gebe zu, in meinem Aufsatz kommen die Lernsubjekte auch nicht zu Worte, ihre Mitarbeit beschränkt sich auf die von mir beobachteten Interaktionen. Wir werden aber versuchen, in unserem Projekt den Drittstandpunkt zu verlas-

sen und eine dialogische Situation mit den beteiligten Lernsubjekten (das sind die Schüler, Studenten, Lehrer und wir) herzustellen.

Eines meinen wir schon ziemlich genau zu wissen: Die Sprache der Lernsubjekte sind ihre Aktionen – bloß, wie kann man die wissenschaftlich transkribieren?

Michaela Günther zeigt in ihrem Aufsatz zur Gegenwartsidentität die Möglichkeiten eines vertikalen Dialogs von unten auf.

Anmerkungen

1 Das Projekt wird gefördert von der AGIP (Arbeitsgruppe Innovative Projekte beim Ministerium für Wissenschaft und Kultur), die für praxisnahe Forschung und Entwicklung an niedersächsischen Fachhochschulen verantwortlich zeichnet.

2 Wolfgang Fritz Haug 1987, *Pluraler Marxismus*, Berlin, S. 82.

3 Subjekt – Objekt: griech.: hypokeimon – antikeimon, lat.: subjectum – objectum, Subjectum: in der griechischen Philosophie das Darunterliegende, oder der zugrundeliegende Träger aller Eigenschaften, insofern identisch mit dem Begriff Substrat oder Substanz. Der Gegenbegriff Objectum meint dagegen die Vorstellung von etwas und nicht das Ding selbst.

4 Wolfgang Fritz Haug 1987, ebenda, S. 84.

5 Klaus Holzkamp (1985): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main; New York, sowie ders. (1995): *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main; New York.

6 „co-enästhetisch“ ist ein Begriff aus der Säuglingsforschung. Er bezeichnet die ganzheitliche Tiefensensibilität des Neugeborenen, mit der er Verbindung zur Welt hält, ohne noch ein auf Fernsinne beruhendes Wahrnehmungssystem entwickelt zu haben. Diese Urform der Wahrnehmung umfasst Zeichen und Signale für Gleichgewicht, Spannung der Muskulatur, Körperhaltung, Temperatur, Vibration, Körperkontakt, Tempo, Rhythmus, Klangfarbe und Resonanz.

Bei Erwachsenen tritt diese Wahrnehmungsweise nur in Grenzsituationen auf (vgl. Klaus Holzkamp, *Sinnliche Erkenntnis*). Im Kontext von Tanz, Theater und theaterpädagogischer Arbeit ist sie als Trance- oder Flow-Erlebnis bekannt und in bestimmten Phasen des Schauspiel-Prozesses, der eine hohe Gegenwartsidentität erfordert, auch erwünscht. An das selbstvergessene Spiel der Kinder erinnernd, begreift „coenästhetisch“ dann den absichtsvoll herbeigeführten Zustand der Subjektengrenzung in ästhetischen Prozessen.

„Primordiale Kommunikation“ bezeichnet die Weisen der Verständigung, die vor der Aneignung der konventionellen Zeichensysteme stattfinden und deshalb coenästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen voraussetzen.

7 Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Fach Darstellendes Spiel.

8 Francois Debary (1992): *Das Theater, die Kinder, die Künstler und die Pädagogen*, S. 71, in: Bernd Ruping (Hrsg.) (1992): *Theaterkunst und Kinderspiel*, Münster Hamburg.

9 ebenda, S. 68.

10 Helmut Hartwig (1980), *Jugendkultur – ästhetische Praxis in der Pubertät*, S. 49, Reinbek bei Hamburg.

11 Lidwine Janssens: *Drama is de kunst. Handboek voor drama-docenten*. Amsterdam 1998.

Anschrift des Verfassers:
Flemings Tannen 14
49809 Lingen

Denken mit Mausclick: ein E-Mail-Dialog

Lieber Hajo,

vorläufig habe ich sicher nur eine sehr vage Vorstellung davon, was du meinst, wenn du von „Theaterpädagogik an Schulen als einem praktischen Forschungs- und Selbsterforschungsfeld“ sprichst. Deine Formulierungen „Selbsterforschungsfeld“ und „auf dem Weg zur Subjektbildung“ erscheinen mir in dieser Hinsicht erstaunlich naheliegend, wobei mich die Begriffe „Forschung“ und „Bildung“ eigentlich noch zu stark an etwas erinnern, was ich meinem Tun in diesem Zusammenhang, zumindest vorderhand, so nicht zusprechen würde: „Selbstertappung“ wäre da vielleicht schon angemessener.

Lieber Bernd!

Dein „ertapp“ ist fast so etwas wie die Bezeichnung meiner Arbeitsweise mit SchülerInnen und StudentInnen: Ich schaffe aleatorischen Arrangements und warte, was sich zeigt. Meisters sind es die zurückgedrängten Bedürfnisse, die sich sonst verstecken müssen, die aber in ihrer Ehrlichkeit und Unabdingbarkeit einen gewissen Zauber (eine gewisse Kunst?) erzeugen.

Lieber Hajo!

Ein wenig Iris Blau formuliert, fällt mir zu allererst eine Feststellung von Hans Blumenberg ein – ich glaube in „Die Legitimität der Neuzeit“ – wonach modernes Denken bestrebt sei, die Ergebnisse des Handelns vorwegzunehmen und „Überraschungen“ zu vermeiden. Das Unbekannte kommt dabei also nur in so weit in Betracht, als es sich zumindest antizipierend in Bekanntes verwandeln lässt. Trifft das zu, so kann sich das Denken nicht durch sich selbst aus dieser ihm inwohnenden Tendenz (zur Verblendung, die letztlich natürlich nur die des gleich dunklen geschichtlichen bzw. gesellschaftlichen Zusammenhangs spiegelt) befreien.

Lieber Bernd!

Am Wochenende habe ich Texte von Wolf Singer (Hirnforschung) und Jürgen Messing (Theorie des menschlichen Bewusstseins) gelesen, wobei mir einiges zu unserem Gedankenaustausch aufgefallen ist. Wenn man Singer glaubt (der allerdings ein klassischer Drittpersonenforscher und „Tierquäler“ ist), dann arbeitet das menschliche Gehirn in seinen Wahrnehmungs- und Erinnerungsfunktionen einerseits ausgesprochen unvernünftig und unökonomisch. D.h. es arbeitet assoziativ-holistisch und nicht nach den seriellen Ordnungsprinzipien rationaler Aussagen über Wirklichkeit. Das Gehirn tue dies andererseits jedoch im Dienste subjektiver Zwecke (Survival und Evolution). Man könnte also sagen, dass das Gehirn subjektiv vernünftig Wirklichkeit konstruiert!

Lieber Hajo,

was wird aus dem Subjekt? Ich bin mir nicht sicher, ob die moderne Hirnforschung einen Beitrag zu dieser Frage leisten kann, finde es aber interessant, dass diese Forscher offensichtlich gezwungen, auf (Sprach-)Modelle zurückzugreifen, die in den Naturwissenschaften im strengen Sinne eigentlich nicht statthaft sind. Wie dem auch sei – im Zusammenhang mit dem Subjekt interessiert mich vor allem das, was du unökonomische Wahrnehmungen nennst.

Lieber Bernd!

Die Hirnforscher bringen uns sicherlich nicht weiter, aber es macht Spaß, Analogien zwischen kritisch-menschenfreundlichen Theorien und den Arbeitsweisen der menschlichen Organe zu sehen. Die Arbeitsweise des Gehirns finde ich zum Beispiel „kürstlerisch“. Ebenso freut es mich immer wieder festzustellen, dass die Naturwissenschaft in ihrer Gegenstandsorientierung auf Tatbestände stößt, die sie an die Grenzen ihrer eigenen Methoden bringt. Wie auf einem Umweg kommen sie immer wieder zu der Feststellung, dass der Mensch „auch organisch“ nicht so ist, wie er naturwissenschaftlich vorgedacht wurde.

Lieber Hajo,

heute bekam ich eine Mail von dir, aber ohne Text. Nun weiß ich nicht, ob das Absicht oder Zufall war, aufgrund meines längeren Schweigens aber auf jeden Fall bedenkenwert. Hoffentlich ist nichts verloren gegangen. Vielleicht sollten wir doch einmal telefonieren.

Lieber Bernd,

abgesehen davon, dass der Computer als Arbeitsplatz berufliche und private Tätigkeiten sehr stark verschränkt – meine Familie also zur Zeit nicht wissen kann, ob ich an diesem Aufsatz schreibe oder Moorhühner abknalle – ermöglicht er mir mit dem Mausclick ein ständiges Springen zwischen verschiedenen Kommunikationsfeldern, auf die ich nicht mehr verzichten möchte. Dabei schält sich die E-Mail-Kommunikation als intermediärer Dialogbereich heraus, der zwischen der Flüchtigkeit der lautsprachlichen und der

Verbindlichkeit der schriftsprachlichen Dialoge steht. Ich habe in dieser Form des Gedankenaustausches eigentlich das gefundene, was der wissenschaftliche oft vermissen lässt: subjektive Neugier, sympathisch mitfühlende Einschätzung des Adressaten, Mut zur produktiven Spekulation und Ehrlichkeit gegenüber den eigenen möglichen Denkfehlern. Je un abgeschlossener ein Gedanke mich elektronisch erreicht, desto eher kann ich ihn weiterspüren.

Im Unterschied zum Postbrief mit Kuvert, Briefmarke und Garg zur Briefeintragsstelle – was ja alles eine eigene Bevorratung und Logistik erfordert – muss ich für die digitalen Briefe nicht einmal meine Körperhaltung verändern.

Im Unterschied zum Gespräch fehlen natürlich die Körperbotschaften, was bei Theaterpädagogen vielleicht nicht so gut ankommt. Mir gefällt das, ich bin nämlich diesbezüglich von den Konventionen entlastet, kann also in der Nase popeln, verbotene Drogen zu mir nehmen und so weiter. Weiterhin kann ich die Formulierungsarbeit jederzeit unterbrechen und meinem Tagesrhythmus anpassen.

Lieber Hajo,

irgendwie ist der Dialog beim e-mail ein egozentrierter: ich teile jemandem etwas mit, den ich aber quasi im Abbild als Introjekt in mir habe – also quasi ein Selbstgespräch mit einem anderen: Ich spreche mit mir selbst und lasse einen anderen dabei zu „hören“ und hau das Ganze dann als gesammeltes Konstrukt durchs Internet. Erst am Schluß macht man sich in der Übernahme der Fremdperspektive des „Gegenübers“ Gedanken darüber, wie es wohl ankommen mag, aber dann ist das Mail schon weg.

Lieber Walter,

E-Mails sind halt nicht für die postmortale Veröffentlichung gedacht, sie haben nicht die Erscheinungsform von Dokumenten, für die ich mich irgendwann einmal rechtfertigen müsste. Sie erinnern mich an die von Kleist bemerkte: „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.“

Sich selbst und dem Adressaten nichts beweisen zu müssen, könnte eine kommunikative Entgrenzung schaffen, die die Subjekte zu einander und zu sich selbst führt – vielleicht zu einer Art „Selbstertappung“, auf die ich aber nicht von Interessen, die außerhalb der Dialoge angesiedelt sind, festgenagelt werde.

PS:

Lieber Leser!

Wenn du jetzt den Impuls hast, mir zu antworten, dann setz dich an deinen Computer und schreib an: hajo.wiese@t-online.de

(Auszüge aus einer E-Mail-Korrespondenz, die Hans-Joachim Wiese zur Zeit mit seinem ehemaligen Mitstudenten und jetzigen Leiter des *flucht.punkt.theater*-Projektes der VHS Osnabrück, Bernd Müller, sowie mit dem Diplompsychologen Walter Brüggemann führt.)

Anmerkungen

1 Wolf Singer: *Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen – über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft: Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags am 26.09.2000 in Aachen.*

2 Zitiert nach Jürgen Messing (1999), *Allgemeine Theorie des menschlichen Bewusstseins*, S. 50 Berlin.

Gegenwartsidentität als ästhetische Erfahrung

Die Belebung von Zwischenräumen am Beispiel eines Lehrer-Theaterprojektes

Michaela Günther

Ja 1

Ich stehe vor der Tür des Probenraumes auf dem Flur des Fachhochschulgebäudes. Ich bin mitten in einer Übung. Studenten der anderen Studiengänge haben inzwischen bemerkt, dass hier etwas Merkwürdiges vorgeht: EinE StudentIn nach der anderen kommt aus dem Raum, wartet, atmet durch und geht wieder hinein. Sie gucken. Ich will eigentlich nicht von ihnen beguckt werden, wie noch im Off, kurz vor einem Auftritt. Ich konzentriere mich auf mein Innenleben. Wie fühle ich mich? Ich versuche, nicht vorauszudenken. Ich öffne die Tür und gehe in den Raum. Da sitzt die ganze Gruppe und wartet auf mich. Ich darf ihnen noch einen Augenblick den Rücken zudrehen, um die Tür hinter mir – heute besonders sorgfältig – zu schließen. Ich darf noch einmal für eine Sekunde horchen: Wie ist das gerade? Was geht in mir vor? Mir kann nichts passieren, sie gucken einfach. Sie kennen mich doch. – Umdrehen. Zehn Augenpaare. In die Mitte des Raumes gehen. Die Blicke auffangen. Blitzschnelle Einschätzung: Wohlwollende, Lächelnde, Pokerfaces, ihre eigene Offenheit Prüfende, ernste Minen, Neugierige, Wartende.

Ich will entspannen DONG! es richtig machen DONG! Ich bin heute irgendwie kleiner, und ich habe ein nervöses Zittern im Bauch. Ich erwidere möglichst viele Blicke und sage „Ja“.

Fünf oder sechs Leute bekommen einen mitfühlenden Blick und machen „Oooch!“. Sie spiegeln mir, daß mein „Ja“ so kläglich aus mir herausgekommen ist. Naja, es kam heraus, was da war. Trotzdem Offenheit? Ich bin den Guckern offen in meiner Gegenwart begegnet. Ich war identisch mit unserer Gegenwart: ihrem Gucken und dem Gefühl, das es bei mir auslöste. Gegenwartsidentität.

Ja 2

Mir gefällt diese Gegenwärtigkeits-Übung. Weil sie in ihrer Einfachheit Irritationen schafft. Weil sie nur dialogisch funktioniert. Weil in diesem kurzen Wort „Ja“ die Sekunde liegt, in der alles auf einmal passiert: Selbst- und Fremdwahrneh-

mung, Konstitution einer Wirklichkeit und Handlung ihr gegenüber. Es schlingt einen Knoten in das Gegenwärtige wie ein Schnappschuss. Mir gefällt diese Übung, und darum leite ich damit ein Prüfungsgespräch ein: Nach einer kurzen Einführung – aber ohne Ankündigung, was ich vorhabe – verlasse ich den Raum. Für das folgende Prüfungsgespräch gibt die Übung mehr her als ich erhofft hatte: Ich trete ein und versuche offen die Blicke der Prüfer zu erwidern. Plötzlich, meine eigene innere Regung erwartend und während ich „Ja“ sage, sehe ich, wie eines der Gesichter entgleist. Bei meinem Eintreten hatte dieser Mensch freundlich mit gelassen verschränkten Armen dageessen – in einer Art erwartungsvoller Zuschauerhaltung wie im Theater. Unter unserem Blickkontakt zuckt er jetzt ein wenig, das Lächeln weicht einem irritierten „Bin ich jetzt dran? Was kommt jetzt auf mich zu?“ - Ausdruck, gar nicht schwach, nur suchend, und seine ganze Haltung bekommt eine andere Qualität von Erwartung, eine von dem Erlebnis der Mitbeteiligung. Da ist eine sichtbare Wachheit für die eigene Beteiligung an der Situation. Ich habe zugesehen, wie aus dem Prüfer ein Geprüfter wurde, habe die kleine Not der Neubestimmung seiner gegenwärtigen Identität beobachtet. Gegenwartsidentität.

Diese Wachheit, diese Anteilnahme ist es, die sich für mich als Basis von theatraler Ästhetik herauskristallisiert. Da bin ich nicht die Erste. Ich finde den Gedanken in den meisten Schauspieltheorien wieder: Stanislawskis Aufmerksamkeitskreise, Brechts Tun und Betrachten und alle späteren Adaptionen davon, Jakob Jenischs doppelte Aufmerksamkeit. In der Theaterpädagogik ist seit einigen Jahren der so verstandene kommunikative Aspekt von Theaterarbeit in das Zentrum gerückt. Trotzdem sind noch immer theaterpädagogische Praktiken und Ergebnisse zu beobachten, die die Spieler nicht als Subjekte ernst nehmen und keine Selbst-Bewußtheit zeigen gegenüber künstlerischer oder pädagogischer Selbstreferenz der SpielleiterInnen. Die These dieses Heftes lautet: Theaterpädagogische Produktionsprozesse geschehen dialogisch zwischen den Subjekten. Wenn wir, wie H.J. Wiese in seinem Artikel schreibt, davon ausgehen, dass Sozialisation (Eingliederung in die Gemeinschaft)

Gegenwartsidentität als ästhetische Erfahrung

und Individuation (Selbstwerdung) sich gegenseitig bedingen, verhindern die Akteure solch selbstreferenzieller Spielleitung sich selbst als Subjekt, weil sie ihre SpielerInnen als - künstlerisches oder pädagogisches - Material verobjektivieren, statt sie zu Teilhabern des theatralen Forschungsprozesses zu machen.

Diese Feststellung ist leicht auch auf ein anderes bildendes System - die Schule - übertragbar: Wo Lehrer ein Lernen ohne Handlungsproblematiken (siehe H.J. Wiese in diesem Heft) vermitteln (müssen), sich auf eine von der Gegenwart entfremdeten Stoff- bzw. Wertvermittlung beschränken, sind weder sie noch die Schüler Subjekte des Lernprozesses. Abgesehen von aufscheinenden Zwischenräumen, in denen die vorhandene soziale Beziehung zwischen Schülern und Lehrern mehr oder weniger bewußt belebt wird, bleibt der Dialog aus. Der Lehrer kennt die Antworten schon im voraus. Wozu also fragen?

In dieser Vergleichbarkeit zeigt sich: Den Dialog zu initiieren gestaltet sich sowohl als pädagogisches wie als ästhetisches Problem.

Zwischenraum Schule

Meine Inszenierung zum Abschluss meines Theaterpädagogik-Studiums habe ich mit Lehrerinnen und Lehrern aus einer Integrierten Gesamtschule mit musikalischem Schwerpunkt erarbeitet. Die TeilnehmerInnen hatten zuvor theaterpädagogische Arbeit durch Praktika der TP-Studierenden in ihrem Unterricht kennengelernt. Die so vertraut gemachten Spiele und Übungen werden später häufig durch die LehrerInnen in den Sinnzusammenhang des eigenen Unterrichts eingebunden. Aber das darin Entstehende (an-) zu erkennen, sich darauf einzulassen und gestalterische Konsequenzen hervorzukitzeln, erfordert ästhetische Kompetenz. So kam die Idee, hier eine Lehrer-Theatergruppe zu initiieren, aus der Erkenntnis, dass ästhetische Erfahrung eben nicht anders ver-

mittelt werden kann als durch Erfahrung an der eigenen Haut.

In dem halben Jahr, das uns zur Verfügung stand, setzten wir biographisches Material (Erlebnisse, eigene Texte, gesammelte Texte und Musik), die die TeilnehmerInnen mit dem Thema „Utopie“ assoziierten, über Standbilder und Improvisationen in verschiedene Szenenvarianten um und collagierten sie zu einer Szenenreihe, die über den Kontext „Schlafstörungen“ miteinander verbunden wurde.

Im ersten Drittel der Arbeit sind fünf von anfangs zehn TeilnehmerInnen aus der Gruppe ausgestiegen. Begründet wurde der Ausstieg mit Zeit- und Energiemangel. (Es fragt sich, ob dies als eine spezielle pädagogische Beruferscheitern zu lesen ist, die mit der Begegnung von Menschen in entfremdeten Bildungssituationen im Zusammenhang steht.) Deutlich wurde aber auch, nicht nur durch die AussteigerInnen, dass meine Art und Weise der Theaterarbeit nicht mit den Erwartungen der LehrerInnen übereinstimmte. Ich verlangte von ihnen, persönliche Erfahrung als Ausgangsmaterial herzugeben. Deutlich brach aus den Szenen immer wieder der Schulalltag und die Selbstidentifikation als LehrerIn hervor - durchaus als spassgewinnender Gegenstand und reiche Assoziationsquelle der Improvisationen. Auf diesem Wege gelangten wir zu dem Titel „WoandersFrüher-Später“ und zum Leitmotiv der Produktion: die Schwierigkeit, sich in einer gemeinsamen Gegenwart zu begegnen und auch sich selbst (im Anderen) nicht dauernd zu verpassen.

Die DarstellerInnen blieben in der Arbeit mit dem biographischen Material geschützt, indem erlebte Situationen ausschließlich als unerklärte Standbilder aufgestellt und nicht als individuelle Realsituation analysiert und interpretiert wurden (Was hast du denn da gemacht?). Stattdessen modifizierte die Gruppe sie mithilfe eigener Assoziationen, das Bild wurde auf diesem Wege vergesellschaftet. Die Gruppe erforschte so, was sie an dem Bild berührt und wie diese Berührung (wiederholbar) in das Zentrum der Szene gerückt werden könnte.

Was berührt? - Der ästhetische Moment ist ein Geheimnis.

Jürgen stellt sein Bild. Er lässt Ulla sich mit dem Rücken auf den Boden legen und Alexandra an ihre rechte Seite. Alexandra hat die Augen geschlossen, sie liegt auf der Seite, Ulla zugewandt, und ihr Kopf liegt auf Ullas Arm. Ulla hat ihren linken Arm unter ihren eigenen Kopf geschoben. Sie hat die Augen



offen. Jürgen korrigiert sehr genau die Blickrichtung von Ulla in diesem Bild. Er gibt uns und Ulla die Information, daß sich in dieser Richtung ein Fenster befindet. Die anderen sollen jetzt hinter die Personen im Standbild gehen und in Sprechblasen mögliche Gedanken und Dialoge erfinden. Später fordere ich Ulla auf, ihre Position in Bewegungssequenzen zu verändern. Sie hat für jede Veränderung die Zeit, die ich brauche, bis drei zu zählen. Sie soll ihre Wahl so treffen, dass sie dabei ihrem Wunsch folgt, es sich besser gehen zu lassen; und das aus einem möglichst spontanen inneren Impuls, nicht überlegt.

Ulla zieht zunächst ihren Arm unter Alexandra hervor.

Sie setzt sich auf, und dabei atmet sie einmal tief durch.

Dann steht sie auf und geht auf das Fenster zu.

Schließlich verlässt sie den definierten Szenenraum, ohne sich umzublicken.

Ausgehend von diesem Bild entstehen drei kleine Szenenvarianten. Eine von ihnen erreicht bei der Präsentation eine spürbare besondere Atmosphäre, die sich zunächst in sprachloser Stille und dann auch in den Rückmeldungen über die Szene äußert.

Kind (im Arm der Frau): „Wirst du immer für mich da sein?“

Mutter (blickt das Kind an): „Klar.“

(Das Kind schläft ein.)

Mutter (leise): „Auch wenn ich jetzt gehen muß...“
Sie befreit sich behutsam von dem Körper des Kindes, hält kurz inne, streichelt über seinen Kopf und geht zur Tür hinaus, ohne sich umzublicken. Die Tür fällt leise zu.

Jürgen sagt: „Diese Frau hat ein Geheimnis.“

Die Szene heißt jetzt „Frederikes Geheimnis“.

Der ästhetische Moment wirkt als qualitative Größe, als Kompass im Produktionsprozess. Das Verlassen des Zimmers, das Ulla als Handlungsrahmen der Szene entwickelt, erhält in der Mutter/Kind-Szene eine Brisanz, die einen Nerv der Gruppe trifft. Der so oft zitierte „theatrale Forschungsprozess“ richtet sich auf diese ästhetischen Momente: Wann und wie wird etwas stimmig für mich und die anderen, für den Zuschauer, für uns?

Versuche über Gegenwartsidentität

Die Welt kommt in mir vor, und ich komme in der Welt vor. Sowieso. Aber noch schöner ist beides, wenn dieser Vorgang zu einer Bewegung in mir und in den anderen, letztlich in der Welt führt, die gut tut, oder besser – um die moralische Dimension etwas einzudämmen – zu einer Bewe-

Gegenwartsidentität als ästhetische Erfahrung

gung, die wieder Sinn macht für die Welt, die anderen und mich. Gegenwartsidentität bedeutet, diesen Sinn einer Sache jeweils in Bezug möglichst vieler Dimensionen zu erfassen, und *nachgestaltend* (Reilstab), *mitgestaltend* (Wekwerth), *vorweg-gestaltend* (Bloch) wiederum Sinn davon zu machen: Was kann ich damit anfangen?

Das Umzingeln der Gegenwartsidentität soll hier Sinn machen für theaterpädagogische Praxis. Die folgenden Definitionsversuche sollten also nicht darüber hinwegtäuschen, dass Gegenwartsidentität als Erfahrungsgegenstand des theatralen Prozesses den meisten bereits vertraut sein müsste und ihre Operationalisierung für die Praxis durch „Selbsterfassung“ (B. Müllner, S. 32 in diesem Heft) noch weiter fortgesetzt werden kann.

Als Spielende in einer Bühnensituation bin ich mit Wahrnehmungseindrücken auf mehrfachen, sich überschneidenden Ebenen konfrontiert:

1
Mein Ereignisraum außerhalb des Theaters, also die eigene Situation der Lebenswirklichkeit, Alltagserfahrungen, verinnerlichte Normen, Werte, soziale Codes, Rituale usw.:

Dies ist die Ebene, die das Ausgangsbild von Jürgen hergibt und die Assoziationen der MitspielerInnen beeinflusst. Die anderen TeilnehmerInnen assoziieren die Sprechblasen in viele verschiedene Richtungen, sehen das Bild als Ehebett- oder Seitensprung-Situation, als Eltern-Kind-Situation oder als Satire auf das Lehrer-Sein („Denk ich an Schule in der Nacht“).

2
Die theatrale Situation auf der Bühne, in der ich mich als verkörperte Rollenfigur bewege.

Ulla fühlt sich in die Situation ein, die Jürgen als Standbild eines persönlichen Erlebnisses vorgibt. Ihre Handlung bewegt sich in diesem Rahmen.

3
Die Kommunikation mit den SpielpartnerInnen, die sich im theatralen wie im lebenswirklichen Zusammenhang in Beziehung zu mir befinden und verhalten:

Sowohl Jürgen als auch Ulla offenbaren innere bzw. äußere Erlebnisse vor der Gruppe, die sich tagsüber als KollegInnen auf den Fluren des Schulgebäudes begegnet. Was geschieht, ist von der Gegenwart der Gruppe beeinflusst. Alexandras Kopf wird mit der Zeit schwer auf Ullas Arm, die Nähe wird zur Last.

4
Mein eigener Handlungsspielraum:
Ulla entwickelt Jürgens Bild weiter; sie bestimmt die Konsequenzen der Haltung und Beziehung zu der Figur von Alexandra, die sie aus Jürgens Vorgabe interpretiert.

Gegenwartsidentität als ästhetische Erfahrung

5

Meine innere Wahrnehmungswelt, die alle Eindrücke, alle Erfahrungen der anderen Ebenen aufgrund herausgebildeter Filter einordnet. Ulla spürt die Unbequemlichkeit ihrer Haltung, hört die assoziierten Sprechblasen. Manchmal runzelt sie darüber die Stirn, manchmal lacht sie, manchmal wird ihr Blick weiter. Sie sortiert, welcher Subtext für sie taugen könnte. Gleichzeitig hält sie den Blick aus dem imaginierten Fenster und versucht, eigene für sie sinnstiftende Bilder zu fassen.

Der zuletzt genannte Wahrnehmungsfilter ist es, der die verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft. Der individuelle Selektions-Filter hilft im Alltag, den eigenen Handlungsspielraum möglichst schnell zu bestimmen, um erfolgreich handeln zu können. Die Bewusstheit über diesen Filter ist jedoch notwendig, um sich zu sozialisieren und zu identifizieren. Gegenwartsidentität entwirft gegenüber der *interessengeleitete(n) Auswahl aus der Informationsfülle* (SIEBERT) die Idee, daß Überschneidungen zwischen den individuellen Wirklichkeitskonstruktionen in einer Gemeinschaft möglich und erfahrbar sind unter der Bedingung, dass der Austausch über die Wahrnehmungseindrücke stattfindet. Dies setzt Fähigkeiten der bewußten Wahrnehmung, sowie der Äußerung dieser Wahrnehmung über Handlungen voraus. Ein theatraler Produktionsprozess, der sich als ein kollektiv forschender versteht, kommt ohne die Entwicklung dieser Fähigkeiten nicht aus. Der Begriffsteil *Gegenwart* der Gegenwartsidentität beinhaltet also Gegenwärtigkeit im Sinne von *Wahrnehmung* der Situation in einem möglichst großen Blickwinkel, sowie Gegenwärtigkeit von eigenem *Handeln* in einem situativen wie zeitlichen Zusammenhang.

Identität spielt zwei parallele Dimensionen ein. Erstens die psychologische Dimension der Identität als das „Selbst“, die eigene Persönlichkeit: Gegenwartsidentität begreift „Persönlichkeit“ in prinzipiell beweglichen und wandelbaren Variationen von Identität, so dass eigene oder fremde Zuschreibungen auf die eigene Person, mindestens im Spielrahmen des Theaters, als veränderbar gelten. Zweitens bedeutet Identität *Übereinstimmung* mit der Gegenwart, also die zeitliche Verknüpfung von Wahrnehmung und Handlung sowie die Dialektik zwischen individuellen Handlungen und der kollektiven (sozialen) Situation.

Wie dies Bedeutung für theaterpädagogische Praxis finden könnte, möchte ich anhand der folgenden Hypothesen zeigen:

1 Gegenwartsidentität ist ein individuelles Erlebnis von Übereinstimmung mit einem kollektiven Erlebnisanteil, und löst damit Entfremdungs-

erfahrung in einer momentanen Einheit von innerem und äußerem sowie individuellem und sozialem Zustand auf.

2

Gegenwartsidentität als Dialektik von Wahrnehmen und Handeln erfordert Fähigkeiten der Selbstreflexion, der Empathie sowie Fähigkeiten der Äußerung.

3

Gegenwartsidentität als eine ästhetische Erfahrung im Theaterspiel entwickelt individuelle und soziale Kommunikationsfähigkeiten und könnte damit auch den Erfahrungs- und Handlungsspielraum außerhalb des Schutzraumes, den Theater herstellt, erweitern.

4

Gegenwartsidentität als eine ästhetische Erfahrung kann nicht in Schrittfolgen vermittelt, sondern nur erfahren und bewusst gemacht werden. Das setzt für die Spielleitung die Flexibilität voraus, sich von der strategischen Planung der Prozesse zu lösen, um sich taktisch von der Gegenwart des Geschehens entföhren zu lassen.

Ermutigung nach vorn

Hajo Wiese argwöhnt: „Hinter dem Rücken der Theaterpädagogen könnte sich so (wie: siehe seinen Artikel in diesem Heft) ihr gesellschaftlicher Auftrag vollziehen, der multiplen Arbeitsorganisation die multiplen Persönlichkeiten zu besorgen.“ Wenn Theaterpädagogik sich als ästhetische, dialogisch gestaltende Sozialforschung ernstnimmt, könnte sie innerhalb der Institution Schule entfremdungsarme Lern-Zwischenräume schaffen. Wenn wir Schule selbst als einen Zwischenraum verstehen, als *Manöver für den Ernstfall* (RICHTER), könnten die TheaterpädagogInnen (und LehrerInnen) ihrem gesellschaftlichen Auftrag hier als Subjekte in die Augen sehen. In dem Maße, wie Theaterpädagogik (und Schule) Ausbrüche und Umgehungen machtökonomischer Anforderungen der Gesellschaft durchsetzt, werden Erfahrungen gestaltbarer Wirklichkeit möglich und die Denkbarekeit von sozialen, ökonomischen, politischen, individuellen Alternativen und Utopien. Mit dem Anspruch, sich in der Schule mit *Wirklichkeit* und ihrer Gestaltbarkeit auseinanderzusetzen, rückt die Problematik der Subjektivität von Wirklichkeitserfahrung in das Blickfeld, wenn wir über traditionelle Normen hinaus lernen wollen. Der Entwurf der Gegenwartsidentität versucht die widersprüchliche Idee zu fassen, indem er versucht, Überschneidungen individueller Wahrnehmungen von Wirklichkeit zu nutzen und den

10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater

individuellen Handlungs- und Erlebnis-Spielraum über die Teilhabe an fremden Erfahrungen zu erweitern. (Der Prüfer nimmt wahr, wie er sich gegenüber der Geprüften neu konstituiert. Diese Neukonstitution bezieht die Geprüften als Subjekt mit ein. So darf sie auch als Subjekt bestehen.) Sowohl die Möglichkeiten der Kunst als auch die der Pädagogik beziehen sich auf die Kultivierung gemeinschaftsfähiger Potentiale der Menschen. Wenn wir von subjektiv-selektiver Wahrnehmung von Wirklichkeit ausgehen, liegt diese Kultivierung in einem Austausch und einer Verbindung der verschiedenen Wahrnehmungsweisen. Kunst kehrt das Wesentliche von erlebter Wirklichkeit heraus. In theaterpädagogischer Praxis wird Wirklichkeit kollektiv erlebt und gestaltet. Ich stelle mir vor, dass in den Zwischenräumen ästhetischer Gestaltung entfremdende Bedingungen, die den Menschen als soziales Wesen verhindern, ihren machtökonomischen Sinn verlieren. Gesellschaftliche Normierungen werden im theaterpädagogischen Spielrahmen durch Spielregeln ersetzt, die den Interessen der Spielenden folgen (vgl. Ruping, S. 15 in diesem Heft). Die Forschungssubjekte setzen sich im Produktionsprozess mit Übereinstimmungen ihrer Wirklichkeitserfahrungen auseinander und untersuchen den Sinn und die Brauch-

barkeit von Abweichungen. Das gemeinsame Finden von Darstellungsformen für die Pluralität des Menschlichen enthält die Ermutigung nach vorn und die immer neu zu stellenden Fragen, die letztlich auch das Publikum einbeziehen.

„Die einen versuchen es, die anderen schlafen ein.“
(Xavier Durringer)
Ob der Rückschluss getan werden kann, dass ästhetische Erfahrung zur Aufweichung entfremdeter Ernstsituationen (Schule) brauchbar ist, bleibt zu untersuchen und ist eine Leitfrage unseres von Hajo Wiese vorgestellten Forschungsprojektes.

Literatur:

- Neil Postman/ Tobias RICHTER 1998: Der Auftrag der Schule heute – Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung; Stuttgart und Berlin.
Horst SIEBERT 1999: Pädagogischer Konstruktivismus; Neuwied.

Anschrift der Verfasserin

Michaela Günther

Starenweg 15, 49808 Lingen/Ems

e-mail: michaela.guenther@fh-osnabrueck.de

Tel.: 0591/9662669

10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater

aus dem Gedanken- und Strukturierungsvorschlag eines Theatralitätsgefüges nach Rudolf Münz

Gerd Koch

Ich beginne mit einem Zitat von Stefan Hulfeld:

„Die Disziplin (der akademischen Theatergeschichtsschreibung) zehrte lange von der Dignität des Objektes in der bürgerlichen Gesellschaft und das positivistische Anhäufen historischer Fakten diente hier letztlich als Beweis für den erfolgreich verlaufenen Zivilisationsprozess ... Die Theatergeschichtsschreibung ist derzeit noch damit beschäftigt, sich mit dem Verlust dieser legitimierenden Funktion auseinanderzusetzen. (-) Ein aussichtsreicher Weg ist dabei mit dem Leipziger Theatralitätskonzept von Rudolf Münz gewiesen, dessen Erkenntnisziel auf das Verhältnis von vier grundsätzlich verschiedenen Typen der Theaterproduktion bzw. -rezeption innerhalb einer Gesellschaft gerichtet ist, dem Verhältnis von Lebenstheater, Theaterspiel, Nicht-Theater und Kunsttheater. Die Aufarbeitung dieses dynamischen und dialektischen Gefüges öffnet den Blick auf die Machtansprüche, die hinter der Grenze zwischen Sein und Schein verborgen sind, auf die Auseinandersetzung zwischen in theatralen Interaktionen konstituierten Welten und Gegenwelten.“

(Stefan Hulfeld: Zur Aufklärung der Theatergeschichte, in: Theaterwissenschaftliche Beiträge 2000, herausgegeben von „Theater der Zeit“ als Beilage zu Heft 10/2000).

Wenn ich von diesem kritischen Befund Stefan Hulfelds ausginge, was würde das für eine Didaktik/Unterrichtslehre/-weise eines (Schul-)Faches

Theater bedeuten? Zuerst könnte ich den zivilisationskritischen Ansatz eines Norbert Elias' oder Michel Foucaults heranziehen: Ähnlich dem Thea-

10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater



tralen ist auch das Pädagogische domestiziert worden, ‚verhäusert‘, verhäuslicht. Was einstens (wann?) auf Straßen und Plätzen und informell geschah, wird nun institutionalisiert, normiert, formalisiert, ‚entgiftet‘. Generell ist eine Gängelung sichtbar; ein Einbau in herrschaftlich gesicherte Machtgefüge geschieht. Theater und Schule sind Verortungen von Macht, spezielle Orte der Ausübung einer speziellen Macht. Was freier, spontaner gesellschaftlicher Verkehr hätte sein können bzw. es zeitweilig war, wird nun (wann?) kaserniert, sublimiert; aus Wildwuchs wird Baumschule; aus spielendem Leben wird zielgerichtete Inszenierung.

Diese Bemerkungen zeigen einen mainstream an; denn neben solcher Institutionalisierung, Entschärfung, gibt es im historischen Blick immer auch Zeichen von etwas anderem, das zivilisatorisch sich nicht hat(te) stillstellen lassen. Es gibt ungewöhnliche Lernprozesse und als Kritik am verschulten Lernen und Lehren eine Entschulungsdebatte und Plädoyers für ungewöhnliches Lernen (Ziehe, Stubenrauch). Beim Theater ist es ähnlich: Es gab und gibt anderes als das Stadttheater, als literarisch fundiertes Kunsttheater. Festzustellen aber bleibt: dass die ‚Sieger der Geschichte‘ eben DIE Schule und DAS Theater sind. Der historische und kulturell vergleichende Blick aber macht deutlich, daß das Profil jeweils weitergefächert ist, daß Potentiale da waren, unterdrückt wurden, gescheitert sind; das Versprechen, Möglichkeiten eventuell noch nicht eingelöst sind.

Will man etwa eine Didaktik/eine Unterrichtslehre für ein (Schul-)Fach entwickeln, dann liegt es nahe und wäre wohl auch der vergleichsweise leichtere Zugang, die Schule so zu nehmen, wie sie nun eben faktisch besteht - und auch das Theater, wie es sich ‚herausgemendelt‘ hat, zum Gegenstand des (Schul-)Faches zu machen. Als aufmerksamer und kritischer Geist, der an Differenzanalyse interessiert ist, würde man das, was es auch noch an Schul- und Theaterähnlichem gibt - der

Komplexität halber - wenigstens als Randbedingungen, als historisch Überholtes, als das, was es auch noch gibt, mit einbeziehen in die Betrachtungen, in die Unterrichtsthematik. Aber mit Hegel wäre das Faktische dann das Wahre - und dies gilt es, in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen ...

Gerade aber im Falle von Theater und Schule widerspräche solcher Ansatz einem ideologischen Essential der beiden Handlungsfelder in ihren durch die europäische Aufklärung gestifteten Selbstverständnissen - nämlich an Allseitigkeit/Universalität und Komplexität sowie historischer Prozessualität interessiert zu sein und auch einen kritischen, gegen Vereinseitigung und für Differenzierung antretenden Diskurs zu führen. Hier nun kann ich das im zweiten Teil des Hulfeld-Zitats gemachte Angebot - vor allem in Bezug aufs Theater - aufnehmen: Betrachtung von Theatralitätsgefügen als Gegenstand des Lehrens, Lernens, des Unterrichts, von Schule. Und ich hätte - ähnlich wie vom Theatralitätsgefüge - von einem Pädagogischen Gefüge zu sprechen. Dazu würde sich der weitere Begriff der Sozialisation anbieten. Er schließt das ‚Schulehalten‘ ebenso ein, wie das ‚by the way‘-Lernen; auch Verlernen und Lernen könnten umfaßt werden, und der Machtdiskurs wäre eingeschlossen. Denn Sozialisation meint ja intentionale wie funktionale, institutionalisierte wie entinstitutionalisierte, meint Individuation und Vergesellschaftung, reflektiert die unterschiedlichen Zwangsweisen, überblickt das gesamte curriculum vitae, beachtet Allokationsprozesse und Widerständigkeiten, lenkt das Augenmerk auf thematische wie kommunikative Prozesse, kann excludieren oder includieren.

Wer sozialisationstheoretisch und -praktisch an Schule herangeht, wird den augenblicklichen Zustand von Schule als historischen Zustand gelten lassen - und andere, auch kulturell fremde pädagogische Situativität respektieren und mit dem hiesigen Zustand konfrontieren. Solche Sichtweise wird den Systemzustand destabilisieren und evtl. Systemlernprozesse ingangsetzen. Die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches Theater wäre auch ein Impuls, auf den ein Sozialisations- und/oder Schulsystem zu reagieren hätte - und eine Schule mit ihrer Stunden(aufteilungs)tafel desgleichen (Stichwort: Revision des schulischen Curriculums durch Einführung des neuen Fachs Theater).

Nach Rudolf Münz können wir vier grundsätzlich verschiedene Typen der Theaterproduktion und -rezeption unterscheiden, die jedoch in einem - wie auch immer garteten - Gefüge miteinander zu

10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater

tun haben: in einem Theatralitätsgefüge. Welche Gesichtspunkte ‚wirft‘ das Münzsche Modell für die theatrale Sozialisation (in unserem Falle) im institutionalisierten Lehren und Lernen ab? Was stiftet dieser Ansatz für eine Fachdidaktik/eine Fachunterrichts-Lehre?

1. Unser unterrichtliches Gegenstandsfeld müßte bestehen aus vier Sektoren: Lebenstheater, Theaterspielen, Nicht-Theater, Kunsttheater.

2. Auf diese Sektoren wären sachlich-fachliche Blicke zu richten: historische, ästhetische, soziale, politische, mediale Gewichtungen also.

3. Aus motivationalen Gründen des Unterrichts könnte angeknüpft werden bei einem beliebigen Sektor, dort, wo in der Lerngruppe oder auch beim Lehrenden/bei der Lehrenden Interesse besteht. Pflicht wäre, das Theatralitätsgefüge jeweils als dynamisches zu rekonstruieren, im Blick zu haben, als wechselseitige Bedingung – als Bedingungsfeld – wahrzunehmen. Eine enge fachdidaktische Ausbildung von Lehrkräften schlosse das aus. Ein weiterer, differenzierender Ansatz – ähnlich dem in einer fortgeschrittenen Ethnologie (vgl. Cliffords Geertz Bemerkungen zur „Dichten Beschreibung“) – wäre vonnöten.

4. Unter motivationalen Gesichtspunkten, aber auch unter Würdigung der speziellen Flüchtigkeit aller vier Typen, wäre der Unterrichtsprozeß als ein anschaulicher, experimenteller zu gestalten: Erkenntnis könnte übers (Wieder-)Erleben, durch Spiel, geschehen und Erkenntnis gewönne so Sinnlichkeit. Spielerischer Wechsel von Typen des Theatralen, von Rahmenbedingungen (framings), von Wahrnehmungstypologien wären Kennzeichen dieses Tuns.

5. Der Blickrichtung auf das Nicht-Theater käme etwa diese Bedeutung im unterrichtlichen Sozialisierungsprozeß zu: Theaterverbote, Theaterfeindschaft, konkurrierende Kommunikations- und Lebensmodelle, Erklärungen des Theatralen aus mythologischen, religiösen, naturrechtlichen, technologischen Gründen usw. An dieser Stelle wird deutlich, daß das (Unterrichts-)Fach Theater nicht allein als weiteres ästhetisches/künstlerisches Fach zu verstehen ist. Es hier einzuordnen (bzw. überhaupt eine solche Klassifikation von Fächern vorzunehmen), ist eine Übereinkunft, auch ein Macht-, d.h. Ordnungsmittel oder eine traditionale Begründungsfigur, die sich bei fortschreitender Erkenntnis nicht mehr halten läßt (davon weiß ‚die Schule‘ bereits – siehe die Projekt-

Idee, den Epochen- oder Gesamtunterricht, die Idee des Lernbereiches in der Grundschule).

6. Die Idee vom Gefüge des Theatralen legt nahe, mit anderen Fächern und mit Lernsituationen außerhalb der Schule zu kooperieren. Ein forschender Unterricht wird das Angemessene sein. Auch Lernmodelle, die die jeweiligen Typen von Theater auszeichnen, können methodisch bearbeitet werden, z.B. die gesellschaftliche Provokation/action research, bei Theaterspiel des Karnevals, die Komplexität und arbeitsteilig tätige Form des Kunsttheaters, Lebenskunstexperimente, andere Theateraktionsverständnisse als Übungen in (für) interkulturelle(r) Kompetenz.

7. Stefan Hulfeld macht in seiner Untersuchung einen Vorschlag, der auch für das Unterrichten von Wichtigkeit sein kann: Er untersucht die Schichtungen/Brechungen/Verschiebungen im Theatralitätsgefüge und ihre Bedingtheiten an einem exemplarischen Untersuchungsgegenstand: „Ein zentrales Element in diesem Spannungsfeld ist die Maske im konkreten und metaphorischen Sinn.“ (S. 14). (Schulischer) Unterricht könnte ebenso verfahren. Welche Elemente würden sich anbieten? Vielleicht statt eines speziellen Elements wie der Maske „zentrale () Oppositionen“, die mittels der Betrachtung/Übung/des Unterrichts „verschoben bzw. aufgelöst werden: Sinn versus Material, Inhalt versus Form, Subjekt versus Objekt, Werk versus Ereignis, Verstehen versus Nichtverstehen oder Empfinden, Kunst versus Leben, Politik und Philosophie, U(nterhaltung) versus E(ernsthaftigkeit)“ (Ruth Sonderegger: Für eine Ästhetik des Spiels. Frankfurt am Main 2000, S. 14). Denkbar wäre auch, daß die Lernenden Untersuchungsgegenstände benennen, Fragen stellen oder daß aktuelle Debatten, Inszenierungen, gesellschaftliche Auffälligkeiten herangezogen werden. Auch wäre interessant, die jeweils verschiedenen Kommunikationsmodi der Theatralitätstypen zu untersuchen, internationale Vergleiche anzustellen usw. Auch Anleihen in anderen Fächern sind günstige Ausgangslagen, vgl. z.B. den Terminus von den „Bühnen des Wissens“ (so der Titel einer Ringvorlesung im Institut für Theaterwissenschaft der FU Berlin im WS 2000/2001) oder Jacques Rancières Untersuchungen über Formen des Wissens (ebenso können die Bühnen der Politik, des Lebens thematisiert/untersucht werden). Jeweils theatral und/oder ästhetisch bedeutsame Dimensionen können sichtbar gemacht werden.

8. Wie müßte eine Stichwortsammlung von relevanten Sachbereichen, Themen/Gegenständen/Impulsen/Daten/Fakten zu einem jeden der vier Typen von Theater aussehen? Also: schulpädagogisch gesprochen: Was gehört in eine Sachanalyse bei Lebenstheater, Theaterspiel, Nicht-Theater, Kunsttheater? Das könnte experimentell durch ein Cluster entwickelt werden oder durch Spezialistenrunden/Experteninformationen aus den vier Theater-Typen (analog einer Lehrplankommission).

9. Zum Unterrichtsmethodischen ist oben schon einiges gesagt worden (z.B. Nr. 4), und hier kann auf die bisher geleistete Theater-AG-Arbeit und Leistungskursarbeit im sog. Darstellenden Spiel verwiesen werden. Eine Ausweitung des didaktischen Denkens auf alle Schulformen muß geschehen.

10. Und wie wird solcher (Schul-)Unterricht bewertet? Nach einem differenzierten Notengefüge! Bestehend aus Noten, die ein Lernender/eine

Marianne Streisand (4251296) an Gerd Koch (8516153)

Lernende sich selber gibt, dann eine Note aus der Lerngruppe und Spiel- oder Forschungsgruppe sowie eine dritte vom Lehrenden/von der Lehrenden. Kommentare sollten die bloßen Ziffern ergänzen (dies gilt für alle an der Benotung Beteiligten).

Zum Schluß: Ist das ein diskutierenswerter Vorschlag?

Anschrift des Verfassers:

Gerd Koch
Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Marianne Streisand (4251296) an Gerd Koch (8516153)

Marianne Streisand



Berlin, 21.01.01

Lieber Gerd,

ich habe also nach unserem Telefongespräch Deine 10 Thesen gelesen und finde sie insgesamt sehr gelungen. Im wesentlichen entsprechen sie dem, was auch ich mir inhaltlich unter einem Fach "Theater" in der Schule vorstellen könnte.

Einzelne Passagen würde ich vor der Veröffentlichung noch mal überdenken bzw. kurz überarbeiten. Insbesondere empfehle ich, die enge Bindung an den – zweifellos guten – Aufsatz von Hulfeld etwas zu lockern – man merkt, daß Du ihn vor dem Schreiben gerade gelesen hast. Ich empfehle noch einmal Helmar Schramms Arbeit zum Theatralitäts- und Theaterbegriff.¹

1. Aus dieser engen Bindung erklärt sich auch die fragwürdige These von der "Domestizierung des Theatralen". "Das Theatralen" ist nicht zu domestizieren, gerade wenn man einen weiten Theatralitätsbegriff ansetzt. Es feiert zweifellos seine Urstände heute mehr denn je. Um das festzustellen, braucht man nur auf die Straße zu gehen und zu sehen, wie zum Beispiel gerade die jungen Leute heute (vielleicht mehr denn je oder besser: heute wie vielleicht seit in der Barockzeit der Adel nicht mehr) sich selbst und alle ihre Lebensäußerungen theatralisieren/ inszenieren – das Alltagsleben

mehr oder weniger bewußt zur permanenten Performance werden lassen. "Life style" ist Theatralisierung per se – und in der "Erlebnis"-, "Ereignis"-, "Freizeit"-, "Wir-amüsieren-uns-zu-Tode"-Gesellschaft (oder wie die Bezeichnungen für diesen Zug der Gegenwart noch lauten) spielt alltägliche Theatralisierung eine größere Rolle als in früheren (vormodernen) Gesellschaften, in denen Aufgaben der Reproduktion die zentralen waren. Aus diesem Erscheinungsbild erwächst ja das ganze ansteigende Bedürfnis an der Erforschung von Theatralität heute. Wenn ich richtig sehe, wächst das Interesse seit den beginnenden 70er Jahren, da Fiebach/Münz zum ersten Mal ihre, in diese Richtung gehenden Überlegungen zu einer Revision des Theaterbegriffs formuliert haben. Frau Fischer-Lichte hat das doch unlängst in dem einen Aufsatz in der "Frankfurter Rundschau" den "performative turn" genannt.² Darum muß man, wie das Hulfeld ja versucht und wie Du es auch erwähnst, *von historischen Veränderungen im Theatralitätsgefüge ausgehen und sie untersuchen*. Hulfeld meint ein ganz konkretes historisches Paradigma.

2. Was meint der Verweis auf Geertz "Dichte Beschreibung" und die sich ausdifferenzierende Ethnologie konkret? Das sollte ausgeführt werden.
3. These 7 – die "Masken"-Frage. Der "Masken"-Begriff ist nicht weniger komplex und kompliziert als der Theatralitätsbegriff und zielt zum großen Teil auf genau dasselbe – nur stärker auf die einzelne Figur/Person bezogen und weniger auf die größeren gesellschaftlichen und sozialen Beziehungsgefüge. Zum Beispiel meint die "Ganzkörpermaske" einen bestimmten stehenden Figurentypus. Du bindest den Masken-Begriff zu stark an die Materialität der Gesichtsmaske. Das geht nicht. Die "Maske" steht zum Beispiel in sehr enger Beziehung zu den mich so interessierenden theatralen Rollenfächern.
4. These 7 – Die "Bühnen des Wissens" haben zunächst einmal nichts in einer Schulfach-Didaktik Theater zu suchen. Hier wird die *metaphorische* Verwendung des Theater-/Theatralitätsbegriffs in Anschlag gebracht mit allen ihren Spielarten. Die

se metaphorischen Verwendungsbereiche des Begriffs sind unendlich reich und damit völlig unspezifisch; es würde ins Uferlose führen, sie zum Gegenstand des Faches Theater in der Schule machen zu wollen. Vielmehr sollte man in einem Schulfach "Theater" die Wahrnehmung dieser rhetorischen Tradition im Umgang mit dem Theaterbegriff schulen und – zum zweiten – die "Inszenierungsformen der Macht und der Politik" als einen wichtigen Gegenstandsbereich machen. In beiden Fällen ist so interessant, wie ständig mit dem "Modell Theater" operiert wird – rhetorisch, medial und real (die "Dramaturgie" eines "Auftritts"/ einer Rede/ einer Versammlung; die "Rolle" des "Narren"/ des Vaters/ der "Grauen Eminenz" spielen; die "Inszenierungen" der Macht, des Lichts, des Kabinetts etc.). Sie haben ihren Kern immer in Topoi einer theatralen Dramaturgie.

5. In diesem Zusammenhang will ich noch einmal darauf zurückkommen, was ich in einer unserer ersten Diskussionen als Gegenstand des Unterrichtsfaches "Theater" vorgeschlagen habe: Das Fach "Theater" sollte meiner Meinung nach aus 4 Säulen bestehen (die natürlich entsprechend ihrer Relevanz für die Schüler und Schülerinnen zu gewichten wären): 1. Theater als Kunstform, 2. Theatralität, 3. Theaterformen als Methodenarsenal zur Bearbeitung von alltagsweltlichen, politischen, familiären, schulischen etc. Konflikten und 4. Theorie und Geschichte des Theaters

(einschließlich der Erarbeitung von Spielvorlagen usw.). Unter dem Begriff "Theatralität" als eine der zentralen Säulen hatte ich damals sinngemäß und unter anderem notiert: "Formen alltagskultureller (Körper-)inszenierungen (auch "Rollenspiele") in Politik, Alltag, Geschichte und Gegenwart wahrnehmen, "erkennen" bzw. "lesen" sowie praktisch nachvollziehen ("inszenieren") lernen."

Herzlichst
Deine Marianne

Anmerkungen

1 Schramm, Helmar (1990): *Theatralität und Öffentlichkeit. Vorstudien zur Begriffsgeschichte von "Theater"*. In: Barck, Karlheinz, Martin Fontius und Wolfgang Thierse (1990): *Ästhetische Grundbegriffe. Studien zu einem historischen Wörterbuch*. Berlin, S. 202 bis 242.

Schramm, Helmar (1996): *Karneval des Denkens. Theatralität im Spiegel philosophischer Texte des 16. und 17. Jahrhunderts*. Berlin.

2 Erika Fischer-Lichte: *Notwendige Ergänzung des Text-Modells*. In: *Frankfurter Rundschau*. Nr. 273/1999.

Anschrift der Verfasserin:
Hufelandstr. 26
10407 Berlin

Ulrike Hentschel an Gerd Koch

Ulrike Hentschel

Berlin, den 22.01.00

Widerworte: Schulfach 'Theater' statt Unterrichtsprinzip 'Theatralität' – zu den „10 fachdidaktischen Lehren“ von Gerd Koch

Lieber Gerd,

Deine "10 fachdidaktischen Lehren" regen mich zu einigen Widerworten an!

Dein Anliegen ist ein sehr weitreichendes. Offensichtlich zielst du nicht nur auf ein Fach 'Theater' in der etablierten Schullandschaft, sondern auf ein kulturwissenschaftlich grundiertes Fach, das 'Theatralitätsgefüge' unterschiedlicher Art zum Gegenstand hat. Ein solches Fach könnte herkömmliche Institutionalisierungen und Machtkonstellationen kritisch

befragen. Aus meiner Sicht rückt es in die Nähe des Fachs 'Sozialwissenschaften' (Politik, Politische Weltkunde oder wie auch immer das in den einzelnen Bundesländern heißt). Konsequenterweise läuft dein Vorschlag weniger auf ein (Unterrichts-) Fach 'Theater' hinaus, das als ein weiteres künstlerisch/ästhetisches Fach zu verstehen ist, sondern auf ein transdisziplinäres Prinzip des Lehrens und Lernens. Eine solche 'Theatralisierung von Lehr-/Lernprozessen', wie du sie bereits an anderer Stelle vertreten hast, wäre äußerst wünschenswert. Sie brächte gleichzeitig eine grundlegende Veränderung der Schule mit sich, hin zu mehr Körper- und Subjektorientierung wie es immer wieder eingefordert wird.

In dieser grundlegenden Frage der Notwendigkeit solcher (inhaltlicher und methodischer) Veränderungen stimme ich mit dir überein. Meine Skepsis setzt da ein, wo ein solches weitreichendes Konzept der Veränderung von Lehr-, Lernbedingungen an die Stelle eines eigenständigen künstlerischen Unterrichtsfachs 'Theater' treten soll. Dazu habe ich mich auch an anderer Stelle schon geäußert (vgl. Hent-

Ulrike Hentschel an Gerd Koch



schel 1996). Dass die Entgrenzung des Gegenstandsbereichs für eine anwendungsorientierte kunst- und theaterpädagogische Arbeit kontraproduktiv ist, ja zur Inanspruchnahme für die unterschiedlichsten Zielsetzungen einlädt, lässt sich zum einen an historischen Beispielen (Laienspiel, Visuelle Kommunikation) zeigen. Im internationalen Vergleich scheint sich eine ähnliche Entwicklung abzuzeichnen. Michael Klebl zeigt am Beispiel von ‚Drama in Education‘ auf, wie eine solche cross-curriculare Lernmethode das künstlerische Fach ‚Theater‘ in Großbritannien aus der Schule verdrängt (vgl. Klebl 1997). Wenn sich im Fächerkanon der Schule nicht der spezifische Bildungsgehalt eines Fachs begründen lässt, der von keinem anderen Fach wahrgenommen werden kann, dann ist nicht einzusehen, warum es in diesen Kanon aufgenommen werden soll. (Ich weiß: hier denke ich eindeutig kleinmütiger als Du. Deine Vorstellungen überschreiten diesen Fächerkanon, setzen eine andere Institution ‚Schule‘ voraus oder wollen dazu beitragen, sie zu etablieren. Ich bleibe noch im herkömmlichen System befangen.) Meine Befürchtung ist aber: wenn – wie Du im Anschluss an Rudolf Münz vorschlägst – das Gegenstandsfeld auf die Sektoren ‚Lebentheater‘, ‚Theaterspielen‘, ‚Nicht-Theater‘, ‚Kunsttheater‘

ausgedehnt wird, so führt das möglicherweise zu einer Überfrachtung und Diffusion dessen, was das Unterrichtsfach ‚Theater‘ (als 3stündiges Grundkursfach der Oberstufe!) leisten kann.

In diesem Zusammenhang stellt sich mir noch eine Frage: was genau sind eigentlich ‚Lebenskunstexperimente‘ (These 6)? Ohne eine weitere Klärung halte ich diesen Begriff im theaterpädagogischen Zusammenhang für problematisch. Ist dieser Begriff identisch mit ‚Kunst als Lebensform‘, ‚Lebenskunstwerken‘ (sogenannten LKWs), wie sie von einigen Performancekünstlern gelebt/erarbeitet werden? Soll im Unterricht über diese Kunstform informiert werden? Soll sie ein Ziel des Theaterunterrichts sein? Ich kann mir nicht vorstellen, dass solche Kunst-/Lebensformen ‚methodisch beerbt‘ werden können, ebenso wenig wie sie sich im pädagogischen Zusammenhang vermitteln lassen. Oder meint der Begriff ‚Lebenskunstexperimente‘ etwas ganz anderes, möglicherwei-

se: gelungenes Leben? Das wiederum sollte das Ziel aller Erziehungsbemühungen sein und kann nicht speziell an ein (künstlerisches) Unterrichtsfach gebunden werden. Auch hier sehe ich die Gefahr, dass das Schulfach Theater/Darstellendes Spiel seinen Gegenstand aus den Augen verliert, einen Universalismusanspruch erhebt und dabei immer unspezifischere Ziele mit unspezifischeren Methoden anstrebt.

Gegen diese Vorstellungen einer Entgrenzung der Disziplin – mit Zielvorstellungen wie: ästhetischer Sozialisation, theatraler Sozialisation oder auch der anthropologischen Leitvorstellung einer Philosophie der Lebenskunst, wie sie von Wilhelm Schmid entwickelt wird (vgl. Korrespondenzen Heft 37) – plädiere ich, ein weiteres Mal, für eine Spezialisierung des Gegenstandsbereichs.

Dabei gehe ich davon aus, dass dem Theaterspielen bestimmte Lernprozesse immanent sind, ohne dass eine außerästhetisch begründete Pädagogisierung oder Didaktisierung des Gegenstandes erfolgen müsse. Theaterpädagogik wird dann in einem engeren Sinne verstanden als eine Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater befasst. Die spezifischen Erfahrungen, die mit dem Prozess theatraler Gestaltung einhergehen, sind vor allem gekennzeichnet durch das dem Theaterspielen grundlegende Prinzip der Gestaltung mit dem eigenen Körper und durch den Widerspruch der doppelten Anwesenheit des Spielers auf der Bühne – als Spieler und Figur (vgl. Hentschel 2000). Aus dieser *ästhetischen* Grundbedingung der theatralen Gestaltung lassen sich die Bildungsprozesse ableiten, die mit dem Theaterspielen verbunden sind.

Fragt man unter diesen Voraussetzungen nach ästhetischen Orientierungen für die theaterpädagogische Arbeit, so ist es naheliegend, sich den Künstlertheorien zuzuwenden, die Verfahren der künstlerischen Gestaltung reflektieren und die möglichen Erfahrungen in diesem Prozess aufzeigen. An die Stelle einer – von Dir vorgeschlagenen – weiten kulturwissenschaftlichen Theorie zur Begründung von didaktischen Prinzipien eines Fachs, das sich mit Theatralitätsgefügen befaßt, treten also stark spezialisierte Reflexionen des künstlerischen Prozesses, die daraufhin befragt werden sollen, ob sich aus ihnen ‚fachdidaktische Lehren‘ für das Unterrichtsfach ‚Theater‘/ ‚Darstellendes Spiel‘ gewinnen lassen.

In aller Kürze: unter Künstlertheorien verstehe ich – nach Lehnerer – alle diejenigen Äußerungen von Künstlern, die entweder implizit in ihren Werken zum Ausdruck kommen oder aber explizit über diese getroffen werden. (Lehnerer 1996)

Im Falle des Theaterspielens ist es – wegen des ereignishaften Ablaufs der Präsentation – sinnvoll, sich auf explizit dargelegte Künstlertheorien zu konzentrieren, also auf konzeptionelle Überlegungen von Theaterpraktikern (Stanislawski, Strasberg, Brecht,

aber auch zeitgenössische Überlegungen wie z.B. die des Regisseurs der Performancegruppe Forced Entertainment, Tim Etchells (1999). Auch wenn sie vielfach nur verstreut oder fragmentarisch vorliegen, stellen diese Konzeptionen systematische Darlegungen zur Theater- und Schauspielpraxis dar. Verbunden mit diesen Überlegungen ist in der Regel die Absicht einer gezielten Einflussnahme und Veränderung der Praxis im Hinblick auf eine bevorzugte Theaterästhetik sowie die Weitergabe und Verbreitung der aus der künstlerischen Praxis gewonnenen Einsichten.

Diese Charakterisierung enthält bereits einen Hinweis darauf, inwieweit die fraglichen Künstlertheorien auf einer mittleren Abstraktionsebene anzusiedeln sind. Sie gehen aus von konkreten, in der künstlerischen Praxis auftretenden Problemen und versuchen, diese auf dem Weg der Reflexion und immer im experimentellen Zusammenhang mit dieser Praxis zu lösen. Thomas Lehnerer spricht in diesem Zusammenhang von „pragmatischer Theorie“. Diese Vorgehensweise und die daraus resultierenden Erkenntnisse sind notwendigerweise stark situativ gebunden und lassen sich nur in begrenztem Maße verallgemeinern. Vergleichbar mit zahlreichen Gebieten alltäglicher sozialer Erfahrung (auch dem Unterrichten!) lassen sich auf dieser Basis keine Kausalzusammenhänge und Letztbegründungen formulieren. Gleichzeitig stellt aber gerade dieser Weg der theoretischen Reflexion erst die Bedingung dafür dar, Prozesse künstlerischer Praxis in den Blick zu bekommen und Probleme zu benennen. Nicht zuletzt führt dieser Widerspruch zu einer ständigen Überprüfung und Revision einmal gewonnener Ergebnisse vor dem Hintergrund der praktischen künstlerischen Tätigkeit und zur Einsicht in deren begrenzte Gültigkeit und strukturelle Unabschließbarkeit.

An solche Theorien anknüpfend kann der fachliche Zusammenhang mit einer Didaktik des Darstellenden Spiels/Theaters hergestellt werden. Die didaktische „Sachanalyse“ müsste dann vom Erfahrungs- und Sachbezug der Künstlertheorien her gedacht werden.

Meine These lautet: Für theaterpädagogische Praxis, die sich nicht auf eine Legitimation durch allgemeine pädagogische, soziale, anthropologische oder womöglich ökonomische Zielsetzungen beschränken will, sondern den spezifischen Charakter von Bildungsprozessen herausstellen will, die durch das Theaterspielen angeregt werden, ist die konstruktive Auseinandersetzung mit Künstlertheorien unverzichtbar.

Diese These möchte ich im folgenden begründen:

- Künstlertheorien befassen sich mit dem *Wie* des künstlerischen Gestaltens, das heißt, sie setzen sich mit den konkreten, materialen Bedingungen des schauspielerischen Produzierens auseinander. Damit bieten sie sich als Grundlage für einen Ansatz ästhetischer Bildung an, der die bildende Wirkung

der produktiven Auseinandersetzung mit Kunst abgrenzen will von ihrer Instrumentalisierung für die veranschaulichende Darstellung vorgegebener Inhalte. Überlegungen zum Unterrichtsmethodischen sollten an den in den Künstlertheorien reflektierten Verfahren ansetzen.

- Künstlertheorien befassen sich mit dem schauspielerischen Gestalten auf der Ebene des reflektierten Handlungswissens. Damit befinden sie sich auf demselben Abstraktionsniveau wie didaktische Theorien. Beiden geht es darum, den Erfahrungsprozess der produzierenden/ lernenden Subjekte zu beschreiben und zu analysieren. Im Gegensatz dazu verhandeln theaterwissenschaftliche Theorien (wie z.B. Theatralitätskonzepte) ihren Gegenstand auf der Ebene abstrakter Begrifflichkeit.
- In den Künstlertheorien liegt in gewissem Sinne eine Phänomenologie des künstlerischen Schaffensprozesses vor, die durch die Frage nach den besonderen Erfahrungsmodi der künstlerisch Produzierenden herausgearbeitet wird. Dabei soll das phänomenologische Vorgehen nicht empiristisch, als möglichst genaue Beschreibung äußerlich wahrnehmbarer Sachverhalte, missverstanden und verkürzt werden. Künstlertheorien gehen vielmehr von der Beschreibung der spezifischen Art und Weise des künstlerischen Produktionsprozesses aus, um dadurch zu einer Einsicht in die diesem Vorgang zugrunde liegenden Konstitutionsleistungen des produzierenden Subjekts zu gelangen. Vor diesem Hintergrund ist die Rede von der die Wirklichkeit abbildenden Tätigkeit schauspielerischen Gestaltens nicht länger sinnvoll. Die Phänomenologie der Schauspielkunst verdeutlicht den konstituierenden, das heißt Wirklichkeitserzeugenden Charakter dieser Tätigkeit. Dadurch ist sie in einzigartiger Weise geeignet, die Frage nach der bildenden Wirkung des Theaterspielens zu beantworten.
- Geht man von den für die künstlerische Gestaltung notwendigen *Erfahrungsprozessen* aus, so schließt das nicht zwingend eine Aussage über die Qualität der dabei entstehenden Produkte ein. Vergleiche theaterpädagogischer Arbeit mit künstlerischen Ergebnissen professionellen Theaterschaffens müssen nicht zwingend angestellt werden. Dadurch bleiben fragwürdige Kriterien, wie beispielsweise das der Authentizität unberücksichtigt, mit denen nicht selten die Qualität nichtprofessioneller Theaterarbeit begründet wird („irgendwie echter“). Qualitätskriterien für Produkte theaterpädagogischer Arbeit sollen damit nicht verneint werden. Leistungsbeurteilungen müssen jedoch sowohl die Stimmigkeit des Ergebnisses als auch die im Gestaltungsprozess gemachten Erfahrungen berücksichtigen.
- Künstlertheorien überschreiten das einzelne künstlerische Ereignis, seine konkreten Produktionsbedingungen und die damit möglicherweise verbundene subjektive Erlebnisqualität, bemühen sich um Deutungen und fragen nach Möglichkeiten der Verallgemeinerung von Handlungen im jeweiligen künstlerischen Zusammenhang. Damit thematisieren sie sowohl den Zeitcharakter der (künstlerischen) Erfahrung, ihr Eingebundensein zwischen Vergangenheit und Zukünftigem, als auch das Verhältnis des Subjekts zu seinem Produkt und zu seinen im Produktionsprozess gewonnenen Erfahrungen. Sie grenzen damit gleichzeitig den (pädagogisch entscheidenden) Erfahrungsprozess von der Qualität sensualistischer Erlebnisse ab. Im Unterschied zu diesen sind Erfahrungen als Synthesen von Erlebnissen/Sinneseindrücken in der Zeit gekennzeichnet – und durch die Vermittlung des Erfahrenen zum eigenen Selbst.

Literatur

- Etchells, Tim (1999): *Certain Fragments. Contemporary Performance and Forced Entertainment*. London
- Hentschel, Ulrike (1996): *Alles Theater?* In: *Korrespondenzen*, Heft 27, S. 43-49

Ulrike Hentschel an Gerd Koch

- Hentschel, Ulrike (2000): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 2. Aufl.
- Klebl, Michael (1997): Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: Belgrad, Jürgen (Hg.). Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren, S.115 - 131
- Lehnerer, Thomas (1996): Methode der Kunst. www.uni-wuppertal.de/FB5-Hofaue/Brock/Schriften/Habil/Lehnerer2.html

Anschrift der Verfasserin:
Cheruskerstr. 23
10829 Berlin



Aus-, Fort- und Weiterbildung Spiel- und Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Eine Dokumentation

Aktualisierte und erweiterte Auflage.
Hrsg. v. der Bundesarbeitsgemeinschaft
(BAG) Spiel und Theater e.V. und dem
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Mit der zweiten, neu überarbeiteten und stark erweiterten Auflage der Dokumentation der Institutionen theaterpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung haben die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater e.V. (Hannover) und der Bundesverband Theaterpädagogik (Köln) eine wichtige Orientierungshilfe im Dschungel des Angebots zusammengestellt.

Die vorliegende Dokumentation stellt insgesamt 94 unterschiedliche Angebote – vom spiel-/theaterpädagogischen Seminar bis zur vierjährigen Vollzeitausbildung – in einer klar gegliederten Struktur vor.

Die Dokumentation ist für 19,80 DM erhältlich bei der: Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater e.V.
Falkenstr. 20, 30449 Hannover
Tel. 0511/4581799, Fax 0511/4583105
e-mail: Info@bag-online.de

Kinder Jugendliche Senioren – Theater zwischen Hans und Hänschen

Spielen wie die Kinder

Tristan Berger

I.

Ich habe mit der Einladung zu dieser Veranstaltung*¹ einen kleinen Fragekatalog erhalten, mit welchen Antworten ich Sie, verehrte Zuhörer, zu traktieren habe.

Die erste Frage lautete: „Sollte Kindertheater eine pädagogische Aufgabe erfüllen?“ Das hört sich an wie: „Machen wir Kunst oder was für Kinder?“ Ich trenne das nicht. Ich mache Kunst für Kinder. Wir haben in Deutschland das Problem, die Frage immer etwas schwarz – weiß zu diskutieren: Der eine macht Kunst, der andere Sozialarbeit, der eine hohe Kunst, der andere niedere, hier E-Musik, da U-Musik, ich sehe das nicht so. Es kommt immer darauf an, was man erreichen will, und welche künstlerischen Ziele man selber hat. Ich kann nicht etwas machen, was mich nicht selbst befriedigt, nicht interessiert. Wogegen ich mich wende, ist schlecht gemachte Kunst. Häufig sieht man das im Kinder- und Jugendtheater, und weil es nur für Kinder ist, lässt man das durchgehen, es ist nicht gut gemacht, sondern nur gut gemeint. Künstler, die am Theater arbeiten, Schauspieler, die für Menschen spielen, haben ein Anliegen, eine Botschaft und die wollen sie, unabhängig vom Publikum, mitteilen. Kunst kann pädagogisch sein; muß aber von Künstlern gemacht werden, und wenn sie dann für und mit Kindern arbeiten, dann arbeiten sie natürlich auch als Pädagogen. Oft behaupten Pädagogen, Kinder verstünden Dinge nicht, wo wir als Künstler der Ansicht sind, dass Verstehen ganz anders geht. Für Erwachsene ist das Rätsel ein ganz entscheidendes Kriterium, für Kunst auch. Warum sollten wir den Kindern vorenthalten, was wir als Erwachsene so schätzen an der Kunst, nämlich dieses Nicht-ganz-Begreifen-Können. Die Pädagogen meinen immer abrufbares Wissen: Was haben wir von dem Stück gelernt, das wir gerade gesehen haben; das ist die pädagogische Frage, die mich als Künstler relativ wenig interessiert. Ich vermittele einen Sinngehalt, der sich der Abfragbarkeit entzieht, kommunikativi-

ve Strukturen, die nicht einfach platt erklärbar sind. Dabei habe ich die ungeheure Freiheit, als Folie für diese Reflexion Märchen, Mythen, Stücke vom ollen Shakespeare oder zeitgenössische neue Dramatik zu benutzen. Genau deshalb ist das Kinder- und Jugendtheater ein Theater für alle. Natürlich auch für Erwachsene, weil es ja die Widersprüche der Erwachsenengesellschaft sind, die da aufgezeigt werden. Und ich wäre glücklich, wenn es uns gelänge, dass unsere Zuschauer eben nicht mit einer Antwort mehr im Kopf, sondern einer Frage mehr aus unserem Theater kämen. Federico Fellini hat, als man ihn zu seinem Film „La Dolce Vita“ befragte, gesagt: „Unsere Pflicht ist es nicht, Richtungen zu weisen. Ich kann gar nicht sagen, welcher Weg einzuschlagen ist, denn wenn ich ihn weisen könnte, würde mir jetzt vielleicht schon alles keinen Spaß mehr machen. Unsere Pflicht ist es, aufrichtig zu sein und zu versuchen, mit unseren Schriften, mit unseren Filmen die Menschen zu einem Ausgangspunkt zu führen, sie sozusagen an einen Bahnhof zu bringen. Den Zug, die Richtung, nimmt dann jeder gemäß seiner eigenen Entwicklung, seinen eigenen Bedürfnissen, seiner eigenen Blindheit, seiner eigenen Hoffnung, seinen eigenen Ängsten. Aber wenigstens bis zu einem Ausgangspunkt sollten wir das Publikum, zu dem wir sprechen, führen. Dazu erscheint mir aber nicht als der beste Weg, die Geschichten glücklich enden zu lassen, von positiven Menschen zu reden (was heißt das schon, positive und negative Menschen?). Das einzig Richtige, was wir unternehmen können, ist das, was uns an einem bestimmten Punkt eine gewisse Würde zurückgibt; was uns irgendwann trotz aller Zweifel und Widersprüche zufrieden sein läßt mit dem, was wir tun, aber auch mit Erschütterungen, die wir hervorrufen.“

Eine andere Frage, die man mich hier vor Ihnen zu beantworten bat, lautete: „Ist es notwendig, mit seinen eigenen kindlichen Anteilen in Kontakt zu sein, um Kindertheater zu machen?“ Als man dem in Deutschland als Illustrator und Kindertheater-

Spielen wie die Kinder



autor bekannten Friedrich Karl Waechter eine ähnliche Frage stellte, hat er das für seine Arbeit so beschrieben, dass er bei seiner Arbeit für Kinder nie an die Kinder dachte, sondern nur an das Kind in sich. Von einer Hochschullehrerin und Theaterpädagogin wurde er daraufhin gefragt, was denn mit „dem Kind in mir“ gemeint sei. Ob es das Kind sei, an das er sich erinnere, denn dann seien es Überlagerungen von Erinnerungen, die gebrochen seien durch ganz viele Schichten von Erfahrung. Oder handele sich bei dem „Kind in mir“ um das „Kindgebliebene“ in mir? Und was es denn mit dieser Instanz „Kind in mir“ auf sich habe und ob sie dazu legitimiere, Kindern etwas von mir zu sagen. F.K. Waechter konnte daraufhin nur lapidar antworten, dass das, was er beschrieben habe, halt die einzige Methode sei, von der er festgestellt habe, dass sie für ihn taue.

Ich denke, dass das eine für einen Künstler legitime Antwort ist. Um noch einmal mit Fellini zu sprechen: „Ich glaube nicht, dass ein Künstler genaue Gedanken hat oder haben muss. Immer aber wird er zu Erklärungen genötigt, und er muss erklären, was er getan hat. Er versucht es zu intellektualisieren, etwas zu sagen, was der Wahrheit nahekommt. Und er kann nie eine vollständige Erklärung abgeben. Ab und zu kann er vielleicht über einen Aspekt sprechen. Aber wirklich über alles zu reden ist unmöglich. Sein ganzes Gerede außerhalb seiner Arbeit bedeutet nichts. Es ist nichts als eine Menge Unsinn. Ich will keine starre Vorstellung vom Leben haben. Das einzige, was ich wissen will, ist: Warum bin ich hier? Was ist mein Leben?“

II.

Vor etlichen Jahren leitete ich zusammen mit Jürgen Flügge am Theater der Jugend in München

einen Theaterspielclub. Der Spielclub: Das waren fünfzehn Kinder im Alter von acht bis vierzehn Jahren, die über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren regelmäßig einmal in der Woche ins Theater gekommen waren, um gemeinsam mit uns beiden „Sachen auszuprobieren mit Sprache, mit Bewegung, mit dem, was in uns steckt, was wir denken und fühlen.“

Wir planten damals mit unseren festangestellten Schauspielern die Uraufführung eines Stückes über Wörter, Worte und Sprache. Besagtes Stück lag bis dato nur als Exposé vor. Erkenntnisse aus der Arbeit mit Kindern sollten einfließen in die weitere inhaltliche und dramaturgische Konzeption des Stückes; insbesondere in die Vorbereitung der Inszenierung.

Wir betreten ja Neuland: Ist es, wenn ja, wie ist es möglich, so etwas Abstraktes wie Sprache zu theatralisieren. Gibt es dafür „Bilder“ – wenn ja, welche visuellen Ausdrucksmöglichkeiten für Sprache finden die Kinder?

Auch für uns ein Versuch, ein Abenteuer: Von früheren Arbeiten mit Kindern wussten wir, wie wichtig es ist, durch spielerische Übungen die theatrale Ausdruckskraft der Kinder zu wecken, zu befördern und auszubauen. Darüber hinaus war es notwendig, die Kinder dazu zu bringen, sich und ihr Spielen ebenso konzentriert und offen zu beobachten wie das ihrer Mitspieler. Denn das stellte sich als besonders schwierig heraus: dass die Kinder auf sich selbst vertrauen und gleichzeitig in eine offene Interaktion mit den Mitspielern treten; grundlegende Voraussetzung fürs Theaterspielen.

Schon bald fingen wir an, nachdem wir uns zuerst über die unterschiedlichsten Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen besser kennengelernt hatten, das Thema „Worte, Wörter, Sprache“ in die Übungen zu integrieren; bereits in diesem Stadium zeigten sich zwei Elemente, die der Improvisationsarbeit zugrunde liegen: erstens fungieren alle Teilnehmer als Darsteller, Regisseur, Requisiteur, Zuschauer, usw.; da es keine feste Rollenverteilung gibt, hat jeder die Chance, alle Funktionen auszuprobieren und die für ihn passendste, die seinen Fähigkeiten entsprechendste, herauszusuchen. Zweitens: da die Kinder ja immer auch über ihre Meinungen und Einstellungen, ihre Gefühle und Probleme improvisieren, ereignet sich ein Reflexionsprozess: Für die Zuschauenden werden die Einstellungen, Phantasien, mitunter auch Ängste und Probleme der Spielenden sichtbar, wobei sie feststellen können, dass ihre eigene Sicht auf die Welt und die damit verbundenen

Probleme denen der Spielenden nicht unähnlich sind.

Im Spielclub ließen wir die Kinder Wort-Geschichten erfinden: Jedes Kind schreibt auf einen Zettel ein beliebiges Wort, aus diesen Zettel-Wörtern erfanden die Kinder Geschichten, die sie improvisierten und den anderen Kinder vorspielten.

Oder: Ein möglichst langer Satz sollte erfunden werden, in dem alle Wörter mit dem gleichen Buchstaben anfangen sollten. Diese Geschichte aus Stabreimwörtern war dann zu spielen; so die Aufgabe. Das war nicht einfach. Denn wie spielt man den Satz „Franz Fred Feuerstein fährt frierend fröhlich frisch funkelnde Fische fürs feierliche Freiwillige-Feuerwehr-Fischfest funkend fort“?

Oder: Wir veranstalteten einen Dichterwettbewerb: eines der Kinder ist der Dichter, der aus den Wörtern, die ihm die anderen Kinder zuwerfen, eine Geschichte erfinden muss.

Oder: In freien Improvisationen, für die die Vorgabe nur lautete, dass das Thema "Worte, Wörter, Sprache" vorkommen sollte, spielten die Kinder ihre Alpträume (und die handelten von der Schule!): Im Schlaf erscheinen Wörter, Buchstaben fallen, purzeln durcheinander, dringen auf den Schlafenden ein – das Grausen des Schülers vor der Orthographie – interessanterweise wurde gerade das zur beherrschenden Idee für die Aufführung der Kinder: ein legasthenischer Schüler ermordet seine Lehrerin in der Oper, weil sie ihn vor seinen Mitschülern wegen seiner Behinderung auslacht.

In dieser überaus kreativen Phase, in der die Kinder einen immer stärkeren Zugang zum Thema bekamen, sich dieses auch immer mehr in der spielerischen Umsetzung zeigte, stellte sich heraus, dass das mit unseren professionellen Schauspielern geplante und vom Autor mittlerweile in seiner Endfassung vorgelegte Theaterstück nicht (mehr) unseren Vorstellungen entsprach.

Diese Einschätzung fußte (auch) auf den Erfahrungen, die wir im Spiel mit den Kindern gesammelt hatten: Die Textvorlage des Autors hatte nie die Leichtigkeit und den kreativen, selbstverständlichen Umgang mit Sprache, den wir aus der Arbeit mit den Kindern kannten.

An die freigewordene Stelle im Spielplan rückte eine Märchenbearbeitung. Wir entschieden uns, auch den Kindern einen thematischen Wechsel vorzuschlagen. Für die Kinder kam der Umschwung überraschend; dennoch ließen sie sich mit derselben Begeisterung auf das neue Thema ein. Sie behielten ihren leichten, weil einfach – nicht einfältig! – gedachten Stil bei, und pikanterweise war es wiederum diese selbstverständliche Leichtigkeit,

die die Aufführung der Kinder der der Schauspieler voraus hatte: Eine Bank wird um einen Meter verrückt: So einfach stellt sich für die Kinder der Umgang von der Stadt aufs Land dar.

Bei unserer Arbeit stellten wir immer die Kinder und ihre Interessen in den Mittelpunkt, die sollten veröffentlicht werden. Nie ging es uns um eine möglichst ausgefeilte „Inszenierung“, die sich an den Maßstäben der „Großen“ misst – das tötet den Spieltrieb und die Authentizität der Darstellung und führt vielmehr zu dem häufig anzutreffenden Dünkel, die erste Stufe der Schauspielerkarriereleiter erklettert zu haben.

III.

An der Montessori-Schule München habe ich über einen Zeitraum von zehn Jahren mehrere Stücke mit behinderten und nichtbehinderten Kindern erarbeitet, zum Reaktorunfall in Tschernobyl, zu Saddam Hussein, zu Volkszählung, maschinenlesbaren Ausweisen, kurz: der allumfassenden Kontroll- und Beeinflussungsmöglichkeiten durch die Vernetzung von elektronischen Informationssystemen.

Ausgangspunkt für diese ein Jahrzehnt dauernde Theaterarbeit war der intensive Kontakt, den wir Theaterleute zu den Lehrern pflegten: Wenn wir die Kinder erreichen wollen, dann sind unsere wichtigsten Mittler die Lehrer. Die gilt es zu gewinnen, zu begeistern, zu bilden und für das Theater und seine Anliegen einzunehmen.

So kam auch der Kontakt zu einer Lehrerin zustande, die mit ihren Schülern das heute zurecht in der Versenkung verschwundene und vergessene Stück „Der verrückte Computer“ besuchte. Wir kamen in die Klasse, um dort den Theaterbesuch nachzubereiten.

Die Schüler berichteten von ihren Erlebnissen mit Flippern und Spielautomaten: Einer hatte in zwei Stunden 50 DM verflippert – das war kein Einzelfall. Während eines Schullandheimaufenthaltes erarbeiteten die Schüler in vier Gruppen Hörspiele zum Thema „Computer“. In einer langen Nacht entstanden herrliche Improvisationen, verrückte Einfälle, mit viel Tiefgang.

Ein verrückter Professor, ein Suchtflipper mit Ehetragödie, Aufenthalt im Irrenhaus, ein fanatischer Wissenschaftler, der die Welt beherrschen wollte. Elemente für ein Theaterstück?

Ein Textbuch entsteht, in dem sich die Ängste der Jugendlichen um die Zukunft verdichten: Angst, manipuliert zu werden von der Berufs- und Erwachsenenwelt; Angst, Verantwortung für das eigene Leben übernehmen zu müssen, Angst vor

Spielen wie die Kinder



immer undurchschaubareren und kaum kontrollierbaren Techniken.

Frustrierende Erlebnisse bei der Lehrstellensuche führen zur zentralen Arbeitsamtsszene. Jeder, der im Spiel das Arbeitsamt betritt, muss sich durchfragen, wird von Abteilung zu Abteilung geschickt, macht „Eignungstests“, sogenannte „Idiotentests“: Papier zerknüllen, Striche ziehen, Kniebeugen, Farben raten. Sinnlos, nicht einsehbar, langweilig, anöndend.

So war ihr Gefühl.

Doch das war nicht die Realität. Denn dort, im Arbeitsamt München, konnten die Jugendlichen eine einfühlsame Beraterin erleben, die nach Möglichkeiten für sie suchte. Doch war es das Gefühl der Jugendlichen, von dieser Welt und dieser Gesellschaft auf den Arm genommen zu werden, einer schwierigen Situation ausgeliefert zu sein. Die Menschen, die das Arbeitsamt verlassen, sind anfällig für vieles. Sind verführbar.

Der Erzähler berichtet, dass keine Stellen mehr vermittelt werden können. In einer üblen Spielhölle trifft er seinen alten Freund Locki wieder. Der ist süchtig geworden, von Flipperautomaten total abhängig. Er, der Suchtspieler, ist das erste, das geeignete Opfer für den wahnwitzigen Plan eines verrückten Professors. Er will den Menschen kleine Computerchips in das Gehirn einoperieren, um sie beherrschen zu können.

Arbeitslose sind die ersten Helfershelfer; für Geld machen sie einfach alles. Sie schleppen Menschenmaterial herbei. Der Professor steht am Fließband und operiert die Computer ein. Er triumphiert. Höllisches Lachen ertönt. Seine Assistenzärzte wenden sich von ihm ab. Sie werden von programmierbaren Computermenschen ersetzt. Die Welt verändert sich. Im Straßenbild erscheinen fast nur noch Computermenschen, Nummern, mit gestelztem Gang, Gespenstisch.

Die Bühne ist leer.

Von links kommt Michael, der Erzähler. Von rechts Susi, die geflohene Assistentin des Professors, die letzten echten Menschen.

Michael kennt die Auswirkungen der Operation, Susi die Ursachen. „Es ist kein Leben ohne Gefühl“, sagt Susi. Sie wollen entfliehen. Graue Gestalten erscheinen auf der Bühne, die Computermenschen stellen heran. Susi stirbt auf der Flucht. Michael kann entrinnen. Er irrt weiter. Wird er entkommen?

Genau diese Frage stellten sich die Jugendlichen für ihr eigenes Leben.

Das besonders Faszinierende an der Theaterarbeit mit dieser Klasse war, dass die Jugendlichen ihre eigene Realität in die Theaterarbeit einbrachten. Diffuse Zukunftsängste, resignierende Gedanken an eigenes Fortkommen, Ängste, in die Mühlen der Erwachsenen zu geraten. Ängste, abhängig und ohnmächtig zu sein in einer perfekt funktionierenden Gesellschaft. All das konnte von den Jugendlichen oft nicht verbal ausgedrückt werden, aber es konnte gespielt werden. Dadurch wurde es ein Stück bewusster – ein Gang der Verarbeitung konnte eingeleitet werden. Und die Jugendlichen konnten ihren Mitschülern, ihren Lehrern, ihren Eltern von der Bühne herab eine Mitteilung machen über ihre Situation, die Situation ihrer Generation. Der eine oder andere merkte, dass er mit seinen Gefühlen und Erlebnissen nicht alleine stand.

Besonders aufregend und spannend war es, wenn die Stärken einzelner für die Gruppe genutzt werden konnten. Stärken, die in der Schule eher Schwächen sind: das „Organisieren“, der Drang, sich darzustellen, Phantasien auszuleben, die Welt ein wenig zu ver-rücken.

Aber auch heimliche Wünsche fließen ein. Mutter einer Familie zu sein, einmal ganz frech aufzutreten, einem Erwachsenen zu widersprechen, einmal ganz wichtig, einmal ganz anders zu sein.

Ein Mädchen, das aufgrund seiner Behinderung oft Verachtung spüren muss, tritt als Autoritätsperson auf und sagt der Familie deutlich die Meinung. Sie probt mit beeindruckender Intensität und übt und übt, bis sie – in ihrer Rolle und auch in der Klassengruppe – ganz groß wird. Ein Junge, der aufgrund seiner Behinderung ein bißchen sparsam mit dem Laufen ist, ist in seinem ganzen Leben noch nie so viel gelaufen wie in dem Stück. Und das hat er selbst bestimmt mit seinen Improvisationen.

Gerade die Jugendlichen, die gegen ihre Behinderung anspielen, entwickeln dabei eine solche Intensität des Ausdrucks, des Willens, sich verständlich zu machen, dass sie bei den Proben oft den spontanen Beifall der anderen bekommen. Integration der Schwächeren, Beifall für die gestärkte Individualität einzelner.

Nach jeder Improvisationsphase wird die Szene der ganzen Klasse vorgespielt und kritisch besprochen. Diese Gespräche haben eine zentrale Bedeutung für die Theaterarbeit. Die Arbeit einzelner wird in die Arbeit aller integriert. Die Gespräche sind offen, klar und direkt. Was wollen die Schau-

„Was ist Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur?“

spieler erzählen? Kommt das „rüber“? Wer hat in seiner Rolle überzeugt? Siehst du Möglichkeiten der Veränderung? Durch das ständige Aufeinanderfolgen von Improvisation und Gespräch werden Dialoge und Handlungsablauf erarbeitet. Harte Arbeit für alle Beteiligten. Alle jemals gesprochenen Texte haben wir mitgeschrieben, viele hundert Seiten voll. Wir Spielleiter haben dann die Dialoge, die sich über eine längere Zeit durchgesetzt haben, als Textbuch fixiert.

Der eine kann nicht gut laufen, der andere nicht gut sprechen, ein anderer kann nur langsam denken, ein weiterer nur schlecht Rücksicht nehmen. Aber eins ist allen gleich: die Spielfreude, die Lust am Theaterspielen.

Frappierende Wechselwirkung: Der erfolgreiche Gruppenprozess hat den Theatralisierungsprozess erst möglich gemacht. Nach dem Sich-Schließen der Gruppe intensivierte sich die Szenenarbeit, entstanden konkrete Szenen, Fragmente verdichteten sich zu einer dramatischen und ästhetischen Einheit. Und es entstanden Texte, individuelle starke Sprache – und das von „sprachlosen Hauptschülern“.

Und noch eine Wechselwirkung: 11 von 13 Jugendlichen hatten den „qualifizierenden Hauptschulabschluss“ bestanden. Das ausgezeichnete Prüfungsergebnis und die erfolgreiche Theaterarbeit hatten sich gegenseitig bedingt.

Hier die kopfgesteuerten Prüfungen, dort die gesamte Persönlichkeit fordernde Theaterarbeit, hier

Einzelkampf, dort solidarisches Arbeiten an einem gemeinsamen Projekt, hier fremdbestimmte Prüfungsanforderungen, dort das selbstbestimmbare Theaterstück.

„Theater als vergängliche Kunst ist die kindliche“, meinte Walter Benjamin, und angeleitet zu eigenem Spiel, eigener Geste, gemeinsamem Handeln schaffen die Kinder Aufführungen, die „im Reiche der Kinder das sind, was in alten Kulturen der Karneval gewesen ist“².

Nach dem stürmischen Applaus trat ein Mann auf uns zu, hinter der Bühne: „Das haben doch nicht die Jugendlichen geschrieben. So ernst, so ernsthaft.“

Anmerkung:

An dem Bericht über die Arbeit mit den Montessori-Schülern hat deren Lehrerin, Ingeborg Müller-Hohagen wesentlich mitgearbeitet.

1 anlässlich der Fachkonferenz „The word of differences“ Ende September 1999 in Rom.

2 In: Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: Walter Benjamin: Über Kinder, Jugend und Erziehung, S. 391.

Anschrift des Verfassers:
Blumenstr. 39
80331 München

„Was ist Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur?“

Christel Hoffmann

Vorbemerkung

Mit den Zusagen von Universitäten und Hochschulen, sich mit Studierenden an einer neuen Form des Studentenforums während unseres 6. Deutschen Kinder- und Jugendtheater Treffens zu beteiligen, wurde auch die Bitte an uns herangetragen, die Problematik „Was ist Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur?“ zu umreißen. Wir versuchen das mit diesem Beitrag in der Hoffnung, dass wir damit zum wissenschaftlich-praktischen Disput anregen – sei es, sich mit dem sogenannten jungen etablierten Theater oder sich mit dem speziellen Theater für oder mit Jugendlichen auseinanderzusetzen mit dem Ziel, die erarbeiteten Standpunkte während des Treffens anhand der gezeigten Aufführungen im Studentenforum zu diskutieren.

Das Theater ist eine alte Kunst, aber es besitzt in der Gesellschaft kein Dauerabonnement auf Lebenszeit. Da diese Kunst nur in der Kommunikation mit seinem „vierter Schöpfer“ (Meyerhold), dem Publikum, zum Blühen kommt, muß es seine

gesellschaftliche Reputanz und Präsenz immer wieder neu suchen und finden.

Aber auch das sich erneuernde Publikum bestimmt sein Verhältnis zum Theater immer wieder neu. Jede Generation erbt die tradierten Formen der

„Was ist Jugendtheater im Kontext aktueller Jugendkultur?“



Darstellenden Kunst und muss sich mit dem Vorgefundenen auseinandersetzen. Dieses Muss ergibt sich aus dem zwingenden Grund, dass die Fähigkeit zu spielen eine natürliche Anlage des Menschen ist, die er braucht, um zum Zwecke der Selbsterkenntnis ein Bild von sich machen zu können. Das legitimiert die massenhafte Verbreitung der Darstellenden Kunst in unserer Zeit in den unterschiedlichsten Formen und Medien bei gleichzeitiger Abnahme des bisher üblichen Abonnentenpublikums und des Stellenwertes, ein Mittelpunkt des geselligen Lebens in einer Sozietät zu sein.

Wie in anderen Lebensbereichen auch, ist am Theater der Glaube an die Reformkraft der Jugend sehr groß. Und wenn man ihr die Probezeit einräumt, werden die Talentiertesten im Alter um die 30 die Ausdruckskraft gewonnen haben, um ihre neuen An- und Einsichten in einer eigenen ästhetischen Sprache zu formulieren, so dass sie als junges Theater wahrgenommen und von gleichaltrigen und vielleicht auch jüngeren Zuschauern als Manifest der eigenen Befindlichkeit angenommen werden. Aus der Perspektive der älteren Erwachsenen werden diese Aufführungen mit gemischten Gefühlen beäugt, denn sie schwanken zwischen noch beteiligt und schon an das Hergebrachte gebunden sein.

Aber wie steht es um die jungen Leute, die man bis vor kurzem „das Publikum von morgen“ nannte? Wenn es mit dem Theater in Berührung kommt, dann geschieht es zuerst über die Schule, sei es, dass sie selbst Theater spielen – das ist dann Schülertheater oder, dass sie mit der Klasse eine Aufführung im Theater – gewöhnlich anstelle des Unterrichts früh um 10:00 Uhr – besuchen.

Spätestens an dieser Stelle kommt das sogenannte Kinder- und Jugendtheater ins Spiel. Es ist in seinem Zuschauerspektrum im Wesentlichen an die Schulzeit gebunden, manchmal ein bisschen früher beginnend, manchmal, z.B. im Theaterjugendclub, ein bisschen später endend. Dennoch wehrt sich dieses Theater vehement dagegen, auch eine Einrichtung der Pädagogik zu sein. Es erhebt den Anspruch, Probleme und Konflikte in einer jugendgemäßen ästhetischen Form zur Sprache zu bringen. Dabei sollte, so die verbreitete Praxis, um die Authentizität der realitätsnahen Geschichten und Figuren nicht zu verstellen, möglichst wenig Kunst vorkommen, sondern der kulturelle Ausdruck der jeweiligen Generation Eingang in die Spielweise finden, denn selten sind gleichaltrige Darsteller auf der Bühne dieser Theater zu sehen.

Damit ist das Dilemma dieses Theatertyps beschrieben: Der Erwachsene eignet sich Aspekte dieser Kultur an, z.B. in jüngster Zeit HipHop, um als erwachsener Anwalt den Jugendlichen ihre eigenen Bedürfnisse zu vergegenwärtigen und als Anspruch an die Gesellschaft zu artikulieren. Dass den jungen Menschen dafür ein öffentlicher Raum geschaffen

wird, ist nicht hoch genug zu veranschlagen. Vielleicht zählt das mehr, als eine Orientierung auf Bildungsinhalte, die zunehmend zu beobachten ist.

Ohne der Beliebigkeit das Wort zu reden: natürlich lernen Jugendliche auch im Theater. Sie erfahren über die dargestellten Menschen und deren Beziehungen mehr über die Kultur des Zusammenlebens und entwickeln im Selbstbezug anhand dieser Modelle so oder so eigenes Verhalten. Wobei der Gruppenbesuch unter Lehreraufsicht der Intensität des Erlebens hinderlich ist, weil dieses Erlebnis gemäß dem Wirkungsgesetz dieser Kunstgattung eine individuelle Angelegenheit ist, über die man sich normalerweise eventuell erst im nachhinein austauschen kann. Das ist kein Widerspruch zu dem kollektiven Genuss einer Theateraufführung, der sich zugleich mitteilt. Das Theater mit dem Bindestrich – das Theater für Kinder und das Theater für Jugendliche – ist durch das „Für“ von den eigenen kulturellen Äußerungsformen der Jugendlichen getrennt, es kann sich nur durch seine eigene Sprache äußern, nämlich der des Spiels, aus dem, während es geschieht, die Gesichtspunkte der Pädagogik ausgeschlossen sind. Dennoch bewegt es sich zwischen den Polen Kunst und Pädagogik, mehr der einen oder der anderen Seite zugeneigt, je nach dem Standpunkt und den Intentionen seiner Macher.

Bleibt die Frage: Ist das Theater, in dem die Jugendlichen selbst die Akteure sind, das eigentliche junge Theater, denn zunehmend setzt sich die Anschauung durch, dass diese Aufführungen eine eigene Ästhetik besitzen, die sich von anderen Theaterformen, auch des Amateurtheaters, unterscheidet. Sie erwächst aus dem Prozess der Erarbeitung dieser Inszenierungen und drückt in seinen Spitzenleistungen das Lebensgefühl der Spieler aus. Selbstvergewisserung und ungezügelter Empfindsamkeit erscheinen durch den künstlerischen Gestaltungswillen diszipliniert auf der Bühne – allerdings unter pädagogischer Anleitung.

Anschrift der Verfasserin:

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der
Bundesrepublik Deutschland
Am Stadtpark 2-3, 10367 Berlin
Tel: 030/5596316 Fax: 030/5592166
e-mail: zentrum@kbb.b.shuttle.de

“Feuersuppe”

Gedanken zu einem intergenerativen Projekt

Dorothea Salje

“Ich wünsche mir, dass die Alten und die Jungen sich besser verstehen!”

Ein Wunsch, einer von vielen, der im Rahmen der gemeinsamen Arbeit einer Gruppe Jugendlicher und Senior/en/innen geäußert wurde.

Gemeinsam arbeiten – ja, auch, aber vor allem gemeinsam Spaß haben, etwas entstehen lassen. Nun, was ist entstanden? Eine szenische Collage um das Altwerden, das Kindsein, bestrafen, sich seine Nischen und Freiheiten suchen – zu allen Zeiten.

Grundlage waren Geschichten, individuelle Geschichten, Lebensgeschichten. Erzählt wurden sie von Mitgliedern der ZeitZeugenBörse Berlin und Jugendlichen des Jugendfreizeitheimes “Schottenburg” in Berlin-Zehlendorf. Im Mittelpunkt stand die Gruppe, die Menschen mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen, Wünschen, Träumen und natürlich das Spiel.

Es gab ein Konzept, einen roten Faden, an dem wir uns alle, auch die beiden Teamerinnen, orientierten, der Bewegungsfreiheit lassen sollte; der Weg ist das Ziel. Die Gruppe verständigte sich darauf, nach einer etwa 4-monatigen Arbeitsphase eine Werkstattaufführung in die geschätzte Öffentlichkeit zu bringen. Wir nannten das Projekt “LEBENSWELTEN”.

Ich möchte an dieser Stelle auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitsphasen verzichten und stattdessen Aspekte der gemeinsamen Arbeit herausgreifen, die den Prozess, die Interaktion der Beteiligten verdeutlichen.

Die Gruppe bestand aus 12 Personen im Alter zwischen 12 und 83 Jahren. Die unterschiedlichen Erfahrungen und der Reichtum der zu erwartenden erzählten Erlebnisse machten bereits zu Beginn der Projektarbeit eine ungeheure Dynamik aus. Anders als bei Projekten, die in der Schule stattfinden, unterliegen Projekte in der außerschulischen Bildungsarbeit mehr der Eigeninitiative und Motivation der Kinder und Jugendlichen. Dieser Situation bewusst, verabredeten wir, so viel wie möglich spielerisch zu entwickeln.

Etwas über den Anderen zu erfahren, aber auch sich selbst ein kleines Stück den Anderen zu offenbaren, durchzog das gesamte Projekt. Wir begannen mit einem in ein Interaktionsspiel eingebundenes Kennenlernen; ein Frage- und Antwort-

Spiel. Es wurde nach Hobbies, nach Berufswünschen, nach Reiseaktivitäten, nach Freundschaften u.v.m. gefragt. Den Abschluss dieses Spiels bildeten Wünsche, die man an sich und an die Gruppe hatte.

Hier einige Beispiele:

- Viel Vergnügen an der gemeinsamen Arbeit haben.
- Gesund bleiben.
- Die Werkstatt soll gut klappen.
- Die Senior/en/innen sollen vieles mitmachen können.
- Das Projekt soll uns nicht über den Kopf wachsen.
- Träume sollen zu 99% wahr werden.
- Glück im Leben.
- Ein erfülltes und langes Leben.
- Alles im Leben so gut auffangen zu können, wie das Wollknäuel, das wir uns im Spiel gegenseitig zuwarfen.

Im Anschluss an jedes Spielereignis gab es eine Erzähl- und Reflexionsrunde. Alle Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen aus dem Hier-und-Jetzt sowie aus der Vergangenheit wurden in der Gruppe ausgetauscht. Das Erzählte sollte unser Material bilden, aus dem die Szenen geformt werden, was uns letztlich auch sehr gut gelang. Jedes Thema, das wir behandelten, wurde mit einer anderen Intensität betrachtet. Da gab es Themen, über die zu reden weniger das Bedürfnis war. Andere wiederum nahmen einen größeren Zeitraum ein. So z.B.: das Altwerden.

Die Meinungen darüber, ob es erstrebenswert sei, älter oder erwachsen zu werden, gingen bei den Jugendlichen auseinander. Dass man sich nur schwer vorstellen kann, einmal 30 Jahre oder älter zu sein, ist Erfahrungswert aller Generationen. Erstaunlich war, dass das Bedürfnis erwachsen zu werden, nicht sehr groß war. Ich kann mich erinnern, dass ich es kaum erwarten konnte, zu den Erwachsenen zu gehören. Gedanken, die sich in einem solchen Moment einstellen: Müssen Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit zu viel Verantwortung tragen, können sie nicht mehr lange genug Kind sein? Welche Bilder vom Älterwerden werden vermittelt? Ist eine nicht mehr zu kalkulierende

"Feuersuppe"



Zukunft Anlass dafür, Kind bleiben zu wollen? Unwillkürlich kommt mir die Geschichte des kleinen Oskar mit der Blechtrommel in den Sinn.

So begann unser Theaterstück mit einem kurzen Dialog über das Älterwerden. Unterschiedliche Ansichten – "Jeder hat eben eine andere Meinung."

In den Erzählrunden ging es auch um Themen wie Schulerfahrungen, Leben im gesellschaftlichen Miteinander und Freundschaften. Anlass zu einer längeren Diskussion war eine Bemerkung darüber, dass es in der Vergangenheit Zutrittsverbote zu vielen Orten für gesellschaftliche Minderheiten gegeben hat. Die Gruppe war sich schnell einig darüber, dass alle Menschen gleichberechtigt sein sollten und jeder etwas dazu beitragen müsse. Wir nahmen einen Rollentausch vor. Die Jungen spielten die Alten und umgekehrt. Wunderbar! Erfrischend und anrührend. Juliane, ein 12-jähriges Mädchen, füllte, nach einigen Anfangsschwierigkeiten, die Rolle der Oma, die in ein Altenheim abgeschoben werden sollte, hervorragend aus. Auch Frau Seldte und Frau Ronke nahm man das 12- bzw. 10-jährige Mädchen ab; so witzig und so überzeugend. Die Jugendlichen empfanden es als schwieriger, einen alten Menschen zu spielen, da sie ja noch keine authentische Erfahrung damit hatten, wie es ist, 70 oder 80 Jahre alt zu sein. Man tauschte sich untereinander aus. Z.B. darüber, welche Ausdrücke in der heutigen Zeit benutzt werden, wenn man etwas als ganz toll oder ganz mies empfindet: cool, klasse, geil oder eben ätzend, zum Knicken.

Die einzelnen Szenen wurden in Improvisationen erarbeitet. Die Gruppe, aufgeteilt in Kleingruppen (Jung und Alt in paritätischer Konstellation), erarbeitete das jeweilige szenische Thema. Es entstanden intensive, lebendige Diskussionen, bei denen der Generationsunterschied keine große Bedeutung mehr hatte. Oft äußerten die Jugendlichen, dass sie nicht dachten, dass ältere Menschen "richtig gut drauf sein können". Es entstand das Bedürfnis, sich näher kennenzulernen. Unsere Senior/en/innen brachten viel Geduld und Verständnis auf für das Bedürfnis der Jugendli-

chen, überwiegend spielen zu wollen; die Jugendlichen ihrerseits übten sich in den Diskussionsrunden in Geduld, schließlich wollten sie spielen und nicht "so viel quatschen".

Das Ergebnis: eine wundervolle szenische Kollage, gespielt von Jung und Alt, über das Altwerden, das Kindsein, über weise Entscheidungen und gleichgeschlechtliche Lebensweisen.

Es wird, speziell bei pädagogischen und künstlerischen Prozessen, immer nach dem Sinngehalt, dem Wert des Ganzen gefragt. Nun, welchen Einfluss unser Projekt auf den Alltag, das Leben der Menschen, die daran teilgenommen haben, hat, lässt sich endgültig wohl nie beantworten. Klar ist aber, dass wir alle eine in unserem Leben wichtige Erfahrung gemacht haben, an die wir uns noch lange erinnern werden. Eine Erfahrung, die lebensweltliche Einstellungen beeinflusst hat und vielleicht Mut machte. Mut, über Grenzen zu gehen, über sich selbst hinauszuwachsen. Gebraucht zu werden, etwas zu können, für einen kleinen Moment etwas Besonderes zu sein. Die Erfahrung gemacht zu haben, dass man selbst mit seinen Alltagssorgen, mit den vielen kleinen Unwägbarkeiten, Trauer, Freude und manchmal auch Wut Gehör findet und immer wieder eine Ebene des Miteinander.

All das ist nicht kurzfristig empirisch erfassbar und evaluierbar. Aber das ist auch nicht so wichtig. Wichtig ist, dass wir mehr, viele solcher Momente und Ereignisse brauchen – zum Lebensmut, für eine solidarische Gesellschaft.

Danken möchte ich an dieser Stelle besonders Frau Seldte, Frau Ronke und Herrn Dr. Becker, ferner Juliane, Nina, Sarah, Madita, Esther und Jessica sowie Karla Kilian, die mit ihrem Engagement zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben und dieses Projekt kraftvoll unterstützten. Mein Dank gilt auch Frau Dockal, Frau Claessens, Herrn Schultz und allen, die vor und hinter den Kulissen beteiligt waren.

Ach ja, die Leserin/der Leser mag sich vielleicht nun fragen, was es mit der Überschrift "Feuersuppe" auf sich hat. Nun, ganz einfach: "Feuersuppe" ist der Titel einer Szene in unserem Stück. – Manches ist eben ganz einfach! –

Anschrift der Verfasserin
Dorothea Salje
Blissestr. 20, 10713 Berlin
Tel. 030-8821017

“Dann nennen wir das ganze halt Theater.”

Eindrücke vom Fest der Sinne 2000 in Lingen (Ems)

Swaantje Himstedt, Bruni Müllner

Eine Gruppe von Jungs in altmodischen, blau-weiß gestreiften Badeanzügen hat sich gerade mit akrobatischen Kunststücken produziert. Und jetzt kommen die Mädchen aufmarschiert: Die drallen Figuren sind ebenfalls in altmodische, diesmal rot-weiße Badeanzüge gezwängt. Die Jungen feixen. Selbstsicher und überzeugt fordern die Mädchen den Platz auf den Matten für sich. Sie spulen ihre akrobatische Nummer ab, platzen vor Stolz.¹

Die Szenerie strotzt vor Energie und Lebensfreude. Die Zuschauer lachen sich schlapp. Niemand fragt sich: lache ich über den Spieler? Über einen Fehler? Womöglich über die Behinderung?

Vom 10. – 15. November lud das Theaterpädagogische Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Zentrum der aita / iata und dem Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück zum Fest der Sinne 2000 ein, Untertitel: “Ein Theaterfest für junge Menschen mit und ohne Behinderung”. Zehn Theatergruppen aus sechs europäischen Ländern kamen nach Lingen, um ihre Produktionen vorzustellen.

Parallel zum Festival fand eine Fachtagung für KünstlerInnen und PädagogInnen statt, die von Bernd Ruping (Lingen) und Nora Roozmond (Amsterdam) geleitet wurde. Die Besonderheit des Festivals bestand in der direkten Verzahnung der Inhalte der Fachtagung mit den Theateraufführungen. So wurde versucht, die theoretischen Themen und Fragen direkt mit dem zuvor Gesehenen in Verbindung zu setzen. Die RegisseurInnen standen Rede und Antwort, viel mehr jedoch waren es die noch frischen Bilder und Eindrücke aus den Aufführungen, die – neben den Referaten – die Diskussionen prägten.

Viele der Aufführungen zeugten von hoher Professionalität und entführten die ZuschauerInnen in neue ästhetische und sinnliche Erfahrungswelten. Andere Inszenierungen hinterließen eher Unbehagen, riefen zwiespältige Reaktionen hervor und warfen in erster Linie Fragen auf. Fragen nach der Ästhetik, Fragen nach der Moral, Fragen nach Grenzen. Im Verlauf des Festivals wurde immer deutlicher, daß die Frage nach der Behinderung der SpielerInnen zu einer zweitrangigen werden kann und werden muss.

Es kristallisierten sich vor allem zwei Diskussionsstränge heraus:

Auf der einen Seite macht sich die Entwicklung bemerkbar, die in den letzten Jahren sowohl in der

Theorie als auch in der Praxis des Theaterspiels von und mit behinderten Menschen stattgefunden hat. Die Fragen, ob Theaterarbeit mit Behinderten möglich ist, ob sie sich auf ihre pädagogisch-therapeutischen Implikationen beschränken soll, ob sie sich an “normalen” ästhetischen Bewertungskriterien messen lassen kann, stehen nicht mehr im Vordergrund. Die Frage nach dem “Wie” ist entscheidend, ebenso die Frage danach, was “normale” ästhetische Bewertungskriterien sind: Sollen unsere Sehgewohnheiten bedient werden oder lassen wir uns aufscheuchen durch Ungewohntes? Entwickeln behinderte DarstellerInnen eigene, eigenartige und eigensinnige Ausdrucksformen? Woran misst sich die Qualität einer Aufführung? Auf der anderen Seite zeigte sich jedoch auch, dass die “alten” Fragen weiter bestehen und immer wieder neu gestellt werden müssen – von den TheatermacherInnen genauso wie von den Zuschauenden. Wer darf auf die Bühne? Darf man das zeigen? Müssen die SpielerInnen wissen, was sie tun? Es sind die “alten” Fragen nach Ethik und Moral in der Theaterarbeit von und mit behinderten Menschen, die sich immer wieder sehr schnell in den Vordergrund drängen. Auf der Hamburger Fachtagung “Weltsichten” im September letzten Jahres stellte Jutta Rosbach die These zur Diskussion: “Man fragt immer erst dann nach der Moral, wenn die Ästhetik versagt.” Ein Satz, der wie von selbst neue Fragen aufwirft, Gedanken- und Wortspiele zulässt. Wessen Ästhetik versagt? Welche Moral steht auf dem Spiel?

Wir haben für diesen Text versucht, das Prinzip der Fachtagung zu übernehmen, indem wir uns immer wieder auf die sinnlichen Erfahrungen und Bilder der Theateraufführungen beziehen. Wir wollen keinen vollständigen inhaltlichen Überblick liefern, sondern versuchen, Fragen der Fachtagung aufzugreifen, Fragen, auf die es keine endgültige Antwort geben kann, denn “wenn ich unseren Beruf richtig verstehe, dann ist doch die Grundhaltung vortastend, fragend und nicht strategisch, dann sind wir auf Überrascht-Werden aus

„Dann nennen wir das ganze halt Thaeter.“

und nicht auf die Bestätigung unserer Programme, konstruktiv und nicht instruktiv, auf der Suche nach Verwandtschaft, d.h. affinitiv und eben nicht: definitiv: So geht das und nicht anders.“²

ÄsthEt(h)ik

Die Bühne wird beherrscht von einer Frauenfigur mit einem riesigen gold-durchwirkten Rock. Fast unbeweglich ruht sie in sich, strahlt Würde aus, ist weit weg und doch ganz da. Lange sitzt sie so, prachtvoll anzusehen. Dann dreht sie langsam und andächtig den Regenstab in ihren Händen, versinkt wieder in sich. Unter ihrem Rock kriecht ein Mensch hervor, beginnt sich zu bewegen. Die Göttin thront über allem. Bei jedem Drehen ihres Stabes gebiert sie neue Wesen. Ihr Schoß scheint unerschöpflich. Zum Schluss schlüpft sie selber aus dem Rock, dreht sich mit ihren Geschöpfen im Tanz.³

Ein anderes Stück, ein neues Bild:

Auf der Bühne ein Junge im Rollstuhl, daneben ein junges, offensichtlich nicht behindertes Mädchen. Ein Erzähler berichtet von dem kleinen Prinzen und seiner Rose. Das Mädchen schmückt den Jungen im Rollstuhl als Blume. Die Stimmung ist sanft. Das Mädchen umspielt die Blume behutsam. Im folgenden Dialog zwischen dem kleinen Prinzen und seiner Rose spricht das Mädchen für den Jungen im Rollstuhl.⁴

Das erste Bild zieht uns völlig in seinen Bann. Die (geistig behinderten) Spielerinnen von Icarus haben eine sehr eigene Form gefunden, die Leichtigkeit ausstrahlt und uns vergessen lässt (aber auch wieder nicht), dass sie behindert sind. Vergessen, weil uns das Spiel fasziniert. Nicht vergessen, weil von den Darstellerinnen eine ganz besondere Ausstrahlung ausgeht.

Das zweite Bild hinterlässt bei uns als Zuschauerinnen ein Gefühl des Unwohlseins. Das Defizit des Nichtsprechenkönnens wird ausgestellt unter dem Mantel der wohlwollenden Hilfestellung: gut gemeint wird der behinderte Spieler in das Geschehen integriert. Ihm – und damit uns als Zuschauerinnen – wird so die Möglichkeit vorenthalten, seine ihm eigenen Ausdrucksformen zu entdecken.

Muss die Rose sprechen? Unserer Meinung nach erfordert Theaterarbeit mit behinderten SpielerInnen – soll sie gelingen – die Suche nach adäquaten Formen, die sich die SpielerInnen zu eigen machen können, die Interaktion ermöglichen, in denen sie ihre Qualitäten zum Ausdruck bringen können. Es geht darum, Formen zu entwickeln, mit den SpielerInnen, aus den SpielerInnen heraus und über sie hinaus wachsend. Es kann nicht darum gehen, sie in bereits definierte Formen – in unserem Fall literarisches Sprechtheater – zu „integrieren“. In diesem Zusammenhang scheint es entscheidend, sich noch einmal Gedanken über den eigenen Begriff von „Integration“ zu machen.

Bedeutet Integration, dass man sich herrschenden kulturellen Normen unterwirft oder sie nachbildet? Oder kann Integration bedeuten, dass man alternative kulturelle Werte entdeckt und entwickelt. Kann jeder singen? Ist es nicht wichtiger, einen eigenen Ausdruck für den besonderen Blick und Sinnzusammenhang zu finden? Just what is „a proper singer“? (Nick Owen, freie Übersetzung der Verf.)⁵

EigenArt

Auf der einen Seite der Bühne steht ein Schreibtisch, an dem eine geschäftige Sekretärin arbeitet. In gehörigem Abstand sitzt ein offenkundig schwerstbehindertes Mädchen regungslos im Rollstuhl. Im Verlauf der Szene wird sie von der Sekretärin als Chefin des Büros „angespielt“. Sie zeigt keine für die Zuschauer wahrnehmbare Reaktion, ist auf Grund ihrer schweren Behinderung auch gar nicht in der Lage dazu.⁶

„Das darf man nicht!“ (Eine Zuschauerin)

„Man muss den Behinderten ernst nehmen in seiner künstlerischen Kompetenz, aber die liegt nicht darin, dass er nur auf der Bühne sitzt. Es gibt Behinderungen, da gibt es auf Grund der medizinischen Tatsache keine Möglichkeit, irgend etwas zu exhibitionieren. Exhibitionieren gehört auf die Bühne, wenn man das nicht kann in einer Form, dann hat das nichts mit Theater zu tun, aber auch nichts mit Moral. (Ein Fachtagungsteilnehmer)

Dann hat also nicht jeder das Recht, auf die Bühne zu gehen?

„Wenn ein Begriff von Theater dazu führt, daß einige daran teilnehmen dürfen, andere jedoch nicht, dann ist dies nicht meiner.“ (Bernd Ruping)

„Da ist ein Mensch auf der Bühne, der sich gar nicht bewegt.“ (Feliciano Castillo Andres)

Ist das spannend? Unangenehm? Schön? Verwirrend? Unästhetisch?

Bin ich berührt? Ärgerlich? Verstört? Neugierig? Schockiert?

„Ich möchte kein Schicksal auf der Bühne miterleben, sondern gespieltes Schicksal.“ (Ein Fachtagungsteilnehmer)

A spielt B, während C zuschaut. – Und nichts Anderes? Nichts Neues?

„Ich glaube, unsere Positionierungen gestern, fachlich wohl sortiert, sind eine Deckung, die wir brauchen, weil unsere Koordinatensysteme durcheinandergeraten sind.“ (Bernd Ruping)

Wieviel (sichtbare) Behinderung ertragen wir auf der Bühne? Oder vielleicht muss man erst fragen:



Wieviel (sichtbare) Behinderung erfahren wir im Alltag? Peter Radtke, selbst schwer behindert und professioneller Schauspieler, sagt:

„Durch unsere Gestalt und die Tatsache, dass wir behindert sind, können wir einem Stück eine neue Dimension verleihen.“

Warum tun wir uns so schwer damit, das Ungewohnte und Befremdliche als Bereicherung zu empfinden?

„Vielleicht – aber das ist ein Vorwurf an die Inszenierung – gab es zu wenig Raum für die Interaktion, zu wenig Zeit für dieses sehr besondere Miteinander, Zeit, die wir als Zuschauer gebraucht hätten, um loslassen zu können und selbst ‚auf Entdeckungsreise‘ zu gehen.“ (Bernd Ruping)

Man fragt immer erst dann nach der Moral, wenn die Ästhetik versagt...

Um die Frage nach Ethik, Moral und Verantwortung kommen wir, insbesondere in der Theaterarbeit mit behinderten Menschen, nicht herum. Hier sind es die „gefährdeten, die ausgegrenzten, die verletzten und verletzbaren Menschen, auf die die Scheinwerfer sich richten.“⁷ Vielleicht ist es jedoch ein generelles Merkmal der theaterpädagogischen Arbeit, dass die Ästhetik sich von der Ethik nicht trennen lässt, da sich die Kunst in unserem Verständnis nur im Wechselspiel mit den Menschen, mit denen wir arbeiten, entfalten kann und soll. Ein großer Teil der ethischen Verantwortung liegt in der Form, die schließlich auf der Bühne präsentiert wird. Die Fragen, die daraus entstehen, können nicht generell beantwortet werden. Die Herausforderung besteht darin, sie sich selber und anderen immer wieder neu zu stellen.

„Dann nennen wir das ganze halt Theater.“



Ein Junge steht vorne am Bühnenrand. Er trägt einen weißen Overall und schaut offen ins Publikum. Mit ruhigen gelassenen Handbewegungen berührt er seinen Körper. An den Stellen, die er berührt, wird der Overall mit Farbe durchtränkt, rot auf der einen, grün auf der anderen Seite. Der Junge wirkt verletzlich, während sich langsam immer mehr Farbe auf seinem Körper ausbreitet. Eine anrührende, poetische Szene. Daß der Junge geistig behindert ist, hat keine Bedeutung.⁸

Anmerkungen

- 1 Szene aus: Circus Sonnenstich "Strandhotel Amore", Berlin (D).
- 2 Bernd Ruping, Fachtagung "Fest der Sinne 2000" in Lingen.
- 3 Szene aus: Bewegungstheater Impuls "Icarus", Gouda (NL).
- 4 Szene aus: Theaterprojekt SchülerRollstuhl / Allgäupfeffer "Der kleine Prinz", Kempten (D).
- 5 Nick Owen, Liverpool Institute for Performing Arts (LIPA), Referat für die Fachtagung "Fest der Sinne 2000": "Hearing Voices".
- 6 Szene aus: Klabaüter "Seltsames Spiel", Hamburg (D).
- 7 Ruping, Bernd: Poesie und Eigenstinn. In: Ders. (Hg.): Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch. Lingen (Ems) 1999, S.8.
- 8 Szene aus: BCN (Doble) Cia. "Federico Gracia Loca – Un solo poema", Barcelona (E).

Anschrift der Verfasserinnen:

Swaantje Himstedt
Waldstr. 117
49808 Lingen
Tel.: 0591/9662669

Bruni Müllner
Sophienstr. 2a
49809 Lingen
Tel.: 0591/59815

Lebenskunst als theaterpädagogische Praxis – ein Modellprojekt

"... diese Veränderungen wären vielleicht auch ohne Theater gekommen, vielleicht etwas später, aber ich bin froh, dass sie *durchs Theater* gekommen sind."
Pandora, 16 Jahre

Was ich gut finde an der Gruppe?
– Dass ich mich *verändere*.
Samantha, 17 Jahre

Ich habe mal geweint bei einer Übung, ich weiß gar nicht mehr warum. Aber es hat mich glücklich gemacht in dem Moment.
Volker, 21 Jahre



Lebenskunst Theaterspielen – Zur Durchführung und Auswertung des Modellprojekts "Psychosoziale Wirkungen des Theaterspiels bei Jugendlichen"

Raimund Finke und Hein Haun

Einleitung

Theaterpädagogik ist Theaterarbeit mit pädagogischem Anspruch. Dies bedeutet u.a., dass im Entstehungs- und Entwicklungsprozess einer theatralen Produktion neben einer Ästhetik der Darstellung auch die Persönlichkeit der Darstellenden mit dem ihnen innewohnenden (erweiterbaren) Vermögen, ihren begleitenden Gefühlen, ihren Wünschen und Sehnsüchten ... thematisiert werden. Obwohl die relativ junge Disziplin Theaterpädagogik dabei ist, ihre anfänglich erhebliche Distanziertheit zur "Pädagogik" zu überwinden, hat sie sich doch bisher kaum mit den Wirkungen ihrer Arbeit auf das sog. "Subjekt" der theaterpädagogischen Bemühungen: nämlich Menschen aus Fleisch und Blut, beschäftigt. Sozialwissenschaftliche bzw. psychologische Studien darüber, ob und wie die jeweiligen Nutznießer von den vielgestaltigen Interventionen profitieren, fehlen¹.

Wäre ich ins Fitness-Studio gegangen, hätte ich nur was für mich gemacht. Wäre ich in einen Sportverein gegangen, hätten wir nicht so viel geredet, nicht so tolle Gespräche gehabt.

Marianne, 19 Jahre

In den wenigen Aussagen zu dieser Fragestellung, die sich in sozialpädagogischer Fachliteratur finden, wird zwar eine gemeinhin positive Wirkung des Theaterspiels bilanziert. In der Regel handelt es sich bei solcherart Thesen – deren Richtigkeit und Plausibilität damit nicht in Abrede gestellt werden soll – um subjektivi-

ve Erfahrungen in eigener oder beobachteter Praxis². In der dezidiert theaterpädagogischen Literatur wird eine bestimmte Wirkung von Theaterspiel eher hermeneutisch hergeleitet denn im engeren Sinn empirisch gewonnen. Nach H. Hoppe ermöglicht intensive Theaterarbeit z.B. folgende positive Erfahrungen:

- "die Ermutigung zum Auftreten vor großen Gruppen und Publikum;
- ... Förderung von Einfühlung/ Empathie in eigene und fremde Rollen und von Rollendistanz gegenüber der eigenen Rolle;
- Selbstvergewisserung;
- das Erleben von Gruppen- und Ensemblegemeinschaft als unverzichtbarer Basis für Teamarbeit;
- ... die Fähigkeit zum Selbstausdruck."³

Auch amtliche und fachverbandliche Verlautbarungen betonen die positive Bedeutung des Theaterspiels: "Die aktive und reflektierende Beschäftigung mit ... Theater ... erweitert das Spektrum (der) individuellen und gemeinschaftlichen Darstellungsmöglichkeiten."⁴ Theater als eine Form kultureller Bildung "stärkt das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen."⁵

Es ist für mich schon wichtig, eine Botschaft zu vermitteln: Versucht, ihr selber zu sein, versucht herauszufinden, was ihr selber wollt, versucht es irgendwie zu leben, auch wenn's schwierig ist.

Samantha, 17 Jahre

Eine wirkliche Überprüfung dieser Thesen und vor allem eine Befragung der Betroffenen selbst haben bis-

her kaum stattgefunden. In einer intensiven Literaturrecherche sind wir zu dem Schluss gekommen, dass im deutschsprachigen Raum keine empirischen Maßstäben genügenden klärenden Studien existieren. Die einzige uns bekannte europäische Arbeit, die sozialwissenschaftlichen Kriterien genügt, ist die schwedische Untersuchung von Christina Chaib mit jungen Darstellern und Darstellerinnen in Amateurtheatergruppen⁶. In Zusammenfassung ihrer Befunde formuliert Chaib folgende Thesen:

Durch Theaterspielen:

- wächst das Selbstvertrauen;
- erweitert sich der individuelle Gestaltungsspielraum;
- wird die Wahrnehmung der eigenen Identität gestärkt;
- wird kommunikative Kompetenz erhöht;
- wird Empathie entwickelt.⁷

Im Bundesverband entstand bereits 1997/ 1998 der Wunsch, qualitative empirische Daten zu erheben und auszuwerten, um der Realität der Wirkung von Theater bei Theater spielenden Jugendlichen ein Stück näher zu kommen. Gedacht war ursprünglich an eine repräsentativ angelegte Untersuchung zu diesem Thema. Schnell wurde aber die Notwendigkeit einer Pilot-Studie zur Hypothesenbildung deutlich. Da hat es sich überaus gut getroffen, dass mit dem „Lebenskunst“-Ansatz der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung nun eine Begrifflichkeit vorhanden ist, die als Leitmotiv die Absicht einer solchen Untersuchung zu bündeln imstande ist.

Zum Design des Projekts und der Auswertung

Fragestellung

Fördert Theaterspielen die Lebenskunst? Wie wirkt diese Art der kulturellen, geselligen, mehrdimensional (ganzheitlich) die Persönlichkeit eines Spielers, einer Spielerin fordernden Freizeitaktivität auf das sonstige Leben, auf Weitsicht und Alltagsgestaltung ein? Trägt sie (mit) dazu bei, ein gutes, gelingendes, erfülltes, selbstbestimmtes, selbstbewusstes, sinngelitetes, eigen- und sozialverantwortliches Leben zu führen?

Man sollte ein Erlebnis vermitteln, dass die Leute merken: Theater kann schöner sein als Fernsehen.

Man muss den Leuten zeigen, dass Theater toll ist und nicht untergehen darf. Die Leute müssen sagen:

Mensch, toll, dass Jugendliche noch so eine Leistung bringen können, dass die Jugendlichen nicht nur rumstehen und irgendwelche Leute anpöbeln und so.

Pandora, 16 Jahre

Diesen Fragestellungen sind wir, bezogen auf die Zielgruppe von Jugendlichen, in fünf bundesdeutschen Städten und in sieben Jugendtheatergruppen nachgegangen:

- In Esslingen hatten wir Kontakt zu zwei altersunterschiedlichen Jugendclub-Theatergruppen an der Württembergischen Landesbühne, deren Mitglieder bürgerlichen Familien entstammen.
- Orquidea in Köln ist eine Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener im Theaterpädagogischen Zentrum Köln, die ursprünglich stark gemischt-national, zum Zeitpunkt unseres Besuchs in der Gruppe bezüglich dieses Merkmals aber homogener zusammengesetzt war.
- Oelde ist eine Kleinstadt im Münsterländischen. Die rein weibliche Theatergruppe 17 – 21 Jähriger trifft sich im Kulturzentrum Theater in der Alten Post.
- In Greifswald besuchten wir zwei Theatergruppen: eine gymnasiale Schultheatergruppe und ein studentisches Ensemble an der Ernst Moritz Arndt Universität.
- Die Besonderheit der Gruppe in Frankfurt/ Oder liegt zum einen darin, dass sie in einer Grenzstadt mit geringem soziokulturellen Angebot und hoher Arbeitslosenquote ansässig ist, zum anderen war das Theater – und damit auch der Jugendclub – zum Zeitpunkt unseres Besuchs gerade geschlossen worden.

Mit unserer Untersuchung erheben wir keinen Anspruch auf repräsentative Gültigkeit der Aussagen. Gleichwohl haben wir bei der Auswahl der Jugendtheatergruppen darauf geachtet, eine möglichst große Spannweite hinsichtlich Alter, Geschlecht und Milieu zu erreichen.

Eingesetzte Methoden

Mit allen Gruppen (zweimal je zwei Gruppen zusammengefasst) führten wir unsere sog. *Reflexionsworkshops* durch, auf die dann Serien von Einzelinterviews folgten.

Die eineinhalb- bis zweistündigen Workshops machten in methodischer Vielfalt wach und bereit für die Thematik. Auf eine Vorstellungsrunde, die Erläuterung des Hintergrunds unseres Besuchs und ein lockernes Warm-up-Spiel folgte eine Phantasiereise ins „Museum der eigenen

Theatergeschichte“, das in verschiedenen „Sälen“ zur Bewusstmachung individueller und sozialer Erfahrungen einlud. Ein anschließender Austausch in Kleingruppen über die „Reiseeindrücke“ führte zum Herausfinden gemeinsamer oder ähnlicher Erlebnisse, die sodann in symbolischer Darstellung nonverbal den anderen Kleingruppen vorgeführt wurden. Ein Stegreifspiel in Anlehnung an das Forumtheater sammelte Argumente dafür, „warum man denn überhaupt in der Theatergruppe mitmachen sollte“. Nach einer assoziativen Befragung des Begriffs „Lebenskunst“ hinsichtlich seines Bedeutungsrahmens in Form gruppenweisen Clusters (siehe Photos) diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils in zufälligen, wechselnden Paarkonstellationen mehrmals ihre Ansichten darüber, „wie man denn – ihrer Meinung nach – richtig lebt“ und „wie man überhaupt Lebenskünstlerin/ -künstler werden kann“. Die abschließende „Schweigediskussion“ forderte zum simultanen schriftlichen Fortführen diverser Satzanfänge im inhaltlichen Kontext von Theaterspiel und Lebenskunst auf.

Lebenskunst Theaterspielen

Sagen wir mal so:

Ich bin von Hause aus ein Künstler,

und ich spiel' gern Theater.

Ich spiel' eigentlich immer Theater.

Sagen wir mal so.

Dieter, 16 Jahre

In den anschließenden *Einzelinterviews* fragten wir Namen, Alter und Dauer der Teilnahme in der Theatergruppe ab. Wichtiger als die standardisierte Abwicklung Frage für Frage war uns die Atmosphäre eines zugewandten, für die individuellen Antworten, Berichte und Erzählungen der Jugendlichen offenen Gesprächs, in dem sie sich zusammenhängend über ihr Theaterspiel äußerten. Das Gespräch basierte auf einem Interviewleitfaden mit den „Kapiteln“ Allgemeines/ Einführung; Identität/ Persönlichkeit; Lebensgestaltung; Kommunikation/ soziale Bezüge. Der Leitfaden sollte mehr als Kontrollinstrument für die Interviewer fungieren, um sicherzustellen, dass während des Gesprächs alle wichtigen Aspekte berücksichtigt wurden. In den Interviews versuchten wir tunlichst, suggestive Fragestellungen zu vermeiden. Dennoch mögen einige Fragen durch die Jugendlichen/ jungen Erwachsenen im Sinne einer vermuteten Erwünschtheit beantwortet worden sein. Wenn wir einen dahingehenden Eindruck hatten, haben wir stets versucht, durch Nachfragen authentische Antworten zu erhalten.

Auswertung

Um die vorliegenden, narrativ gewonnenen Aussagen der Jugendlichen über die von ihnen ihrem Theaterspielen beigemessene Bedeutung ansatzweise vergleichbar zu machen, bedurfte es einer neu zu erstellenden kategorialen Zuordnung. Dazu wurde nach einem Zufallsverfahren jedes zweite Interview ausgewählt und jeweils von demjenigen der beiden Projektleiter abgehört, der das Interview *nicht* geführt hatte. Beim Anhören der Interviews wurden solche Äußerungen protokolliert, die subjektiv als interessant, originell, brisant etc. empfunden wurden. Anhand der Mitschriften konnte ein erstes Raster zur Einordnung der Nennungen erstellt werden, das an vier zufällig ausgewählten Interviews von beiden Projektleitern gleichermaßen auf seine Tauglichkeit hin, besonders hinsichtlich seiner Trennschärfe bzw. Zuordnungseindeutigkeit, überprüft wurde. Die Erprobung führte zu einer punktuellen Abänderung und weiteren Differenzierung des Rasters. Mittels des auf diese Weise gewonnenen kategorialen Schemas wurden dann alle Interviews vom Interviewer selbst abgehört und entsprechende Äußerungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen per Strichliste festgehalten.⁸

Wir haben darauf verzichtet, Unterschiede *zwischen* den Gruppen heraus zu arbeiten. Die Datenbasis ist für gesicherte Aussagen zu schmal. Somit können wir auch nichts darüber aussagen, ob ein besonderer Leitungsstil der Theaterpädagogin/ des Theaterpädagogen Unterschiede in der Wirkung des Theaterspiels auf die Jugendlichen möglich macht.

Impressionen aus den Workshops

In allen fünf durchgeführten Workshops begegneten uns interessierte, motivierte Jugendliche und junge Erwachsene, die gerne zu dem Treffen bereit waren, auch – wie in Frankfurt/ Oder – in einer Phase großer Zeitknappheit wenige Tage vor einer Premiere oder zu einem Zusatztermin – wie in Köln – bereits in der Ferienzeit. Den Teilnehmenden der Workshops sei auch an dieser Stelle noch einmal herzlich für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit gedankt.

Der Ablauf der in gleicher Weise strukturierten Workshops wurde bereits in den Erläuterungen zum Projekt-design vorgestellt. Funktion der Workshops war die Lockerung in einer Situation mit möglicherweise besonderer Erwartungshaltung und das Bereitmachen für eine angeleitete Bespiegelung von Aspekten der eigenen Person. – Und nur dann ist nach Joseph Beuys "Jeder Mensch ein Künstler": "wenn er sich mit sich selbst konfrontiert!" Die Workshops sollten zum Nachdenken und Nachsinnen über das eigene Theaterspielen und die Besonderheit der damit einher gehenden Erlebnisse anregen sowie die Bedeutung erkennen lassen, die dieses Erleben für die jungen Menschen einnimmt. Gerade auch in der Neubegründung einer "Philosophie der Lebenskunst" wird die Notwendigkeit von Reflexion betont: Erst durch Reflexion vermag eine Erfahrung auf bewusste Weise einverleibt zu werden. Hat schon die gemachte Erfahrung den Wert einer Bereicherung für eine Person, so trägt die Reflexion auf doppelte Weise zur Bereicherung des Erlebens bei, denn erst die Reflexion einer Erfahrung macht es möglich, Erkenntnisse aus ihr zu ziehen⁹. Erst die Reflexion des eigenen Tuns und eine hierdurch gewonnene Erkenntnis lassen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Optionen zu. Nach Wilhelm Schmid ist alles an der Lebenskunst in moderner und postmoderner Zeit eine Frage der Wahl¹⁰. So war es unser Anliegen, mit den Workshops einen Beitrag zu leisten zum Nachdenken und Nachempfinden und einen Anstoß zu geben für eine praktizierte Lebenskunst.

In den Workshops machten wir durchweg die Erfahrung, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch nicht allzu oft in dieser Weise über ihr Theaterspielen nachgedacht hatten. Viele von ihnen, insbesondere die 13- bis 18-Jährigen, stellten sich diese(n) Fragen erstmals. Entsprechend häufig meldeten sie uns spontan (unaufgefordert) zurück, dass sie im Eingehen auf unsere Impulse durchaus eine für sie neue Sichtweise und neue Erkenntnisse über sich gewonnen hätten. Die in der Rückmeldung durchgängig deutlich gewordene Freude über die neue Erfahrung lässt uns davon ausgehen, dass der beschriebene Effekt nicht nur kurzfristig wirkt, sondern bei vielen Workshop-teilnehmerinnen und -teilnehmern eine nachhaltige Lust am Reflektieren entfacht hat.

*Ich hab gelernt, über mich selbst nachzudenken,
über mich zu lachen und mich selbst nicht so ernst zu
nehmen.*

Egbert, 23 Jahre

Äußerungen der "Schweigediskussionen", dem abschließenden Element der Reflexionsworkshops, spontan und authentisch, geben wir im folgenden grob klassifiziert mit ausgewählten Beispielen wieder. Die Nennungen werden nicht quantifiziert und gewichtet; sie sind vielmehr geeignet, Stimmungsbilder entstehen zu lassen.

*Theater kann heilen durch die
intensive Auseinandersetzung mit der Rolle,
denn das ist immer eine Auseinandersetzung mit mir
selbst.*

Alrune, 18 Jahre

Theaterspielen hilft mir ...

- ... zu entspannen, mich vom Alltagsstress zu entlasten;
zu lachen und Sorgen zu vergessen; der Schwere den Mittelfinger zu zeigen; aus dem Alltag zu entfliehen; meinem Ich zu entfliehen; den Alltag zu vergessen.
- ... Kreativität zu entwickeln, Ideen und Phantasien zu realisieren;
meine Träume, Gedanken und Visionen zu entwickeln; Sehnsüchte, Wünsche, Gefühle auszudrücken.
- ... mich besser kennen zu lernen, sensibler zu werden, mich zu entwickeln, zu wachsen;
achtsamer mit mir, mit dem Leben umzugehen; meine Grenzen kennenlernen und evtl. überwinden; spontaner und schlagfertiger zu werden; meine Körpersprache deutlicher zu machen; in eine positivere Energie zu kommen; mich offener und freier zu fühlen; auf unbekannte Leute offener und selbstbewusster zuzugehen.
- ... einen Selbsta Ausdruck zu finden;
mich auszudrücken, egal in welcher Form; zu zeigen, was ich kann; Seiten an mir der Öffentlichkeit zu zeigen, die ich sonst nur schwer oder gar nicht offenbare.
- ... in andere Rollen zu schlüpfen und mich zu verwandeln;
etwas von anderen Standpunkten zu betrachten; mich besser auf andere und ihre Gefühle usw. einzustellen; mich in andere Leute hineinzusetzen.
- ... allgemein im Leben;
mein Leben zu leben; mit so manchen Schwierigkeiten besser umzugehen; nachzudenken; eine erträgliche Leichtigkeit dem Leben abzugewinnen; fröhlich zu sein; zu leben, zu sterben und zu sein.
- ... in funktionaler Weise;
bei der Arbeit Produkte zu verkaufen; im Deutsch-Unterricht besser mitzuarbeiten und bessere Deutsch-Noten zu schreiben.

Am Theaterspielen finde ich besonders toll ...

- ... dass ich mich verwandle;
dass ich in eine andere Welt eintauchen kann; dass ich auf der Bühne ein anderer Mensch sein kann und doch irgendwie immer ich selber bleibe; dass jeder, den ich spiele, für kurze Zeit lebendig wird; dass man sein kann, der man sonst nicht ist; dass man so viele Menschen sein kann; dass ich für kurze Zeit in die Sorgen eines anderen Menschen schlüpfe; dass man alles ausprobieren kann, ohne diese Person gleich in der Realität zu sein.
- ... dass ich mich auf besondere Weise spüre und erfahre;
dass ich ganz viel fühle und einfach lebendig bin; dass ich mich vor mir selbst beweisen muss; dass man sich und seiner Phantasie freien Lauf lassen kann; die Erfahrungen, zu denen mich mein Körper führt.
- ... dass ich spielen kann;
dass man wieder Kind sein darf; dass ich als Erwachsener spielen darf; dass man ohne Nachdenken auf die Bühne geht und einfach zu spielen anfängt und sich gehen lassen kann.
- ... dass ich etwas lerne und Neues entdecke;
dass ich viel lerne, ohne es gleich zu merken; dass man aus eigenen Fehlern lernt.
- ... dass ich mich entspanne und erhole;
dass ich mich mal austoben kann; dass ich mich ganz fallen lassen kann und endlich den Kopf von allen Alltagsgedanken frei bekomme; dass ich mein eigener Teufel sein kann; dass man für drei Stunden aus dem Alltagsleben verschwunden ist und die ganze Zeit lachen kann; dass man hier lachen kann ohne ausgelacht zu werden.

*Theater vermittelt das Schöne, es bringt die Schönheit in die Welt:
schöne Formen, schöne Bewegungen,
das ist vielleicht wichtiger als eine soziale Aussage.
Daran kaputt gehen tut der Mensch, dass es ihm an Schönheit mangelt,
wenn er nur dieses Grau vor sich hat.*

Alrune, 18 Jahre

- ... dass Theater einen ganz eigenen Reiz hat;
dass es nicht schwarz-weiß ist; dass im Theater alles möglich ist; dass in den Themen der Stücke, in meiner Rolle Realität verarbeitet wird; dass Theater pure Wahrheit ist, die nur durch Darstellen erkannt werden kann; das Lampenfieber und die Erleichterung danach; dass der Stress vor der Premiere so schön kitzelt; dass ich hier Einzigartiges erfahre; dass es Gedanken auf die Reise schickt; dass es Träume, Wünsche, Irrationales darstellen kann (das ist wunderschön!).
 - ... dass ich gemeinsam mit anderen Theater spiele;
dass ich mit unserer Gruppe etwas leiste; dass ich Kontakt, Spaß, Freude mit anderen haben kann und mit ihnen etwas schaffe; dass ich hier Gemeinschaft erlebe, in der alle zusammenhalten; dass ich wirklichen Kontakt habe: Nähe; dass man Leute kennen lernt, die an den gleichen Dingen Spaß haben wie man selbst; wie ich andere dabei kennen lerne.
- Das ist im Theater anders als in den anderen Künsten:
Man erlernt Teamfähigkeit und miteinander kommunizieren können.
Man lernt Kritik einzustecken;
man lernt im Theater für das soziale Leben hinzu.*
- Anne, 22 Jahre
- ... dass es ein Publikum gibt;
dass ich andere zum Lachen oder Weinen bringen kann; dass man eine "Aspirin" für die Menschen sein kann.

*Glücksmomente? – Ja, auf jeden Fall.
Wir haben schon mal ein müdes Publikum
zum Singen gebracht.*

Sigi, 32 Jahre

Lebenskunst Theaterspielen

Seitdem ich Theater spiele, bin ich ...

- selbstbewusster, selbständiger, sicherer, ausgeglichener, offener, lockerer, kritischer, stärker, heiler, glücklicher, konfliktfreier, nachdenklicher, nachgiebiger, sozial kompetenter, eigenständiger, wütender, launischer, besser gelaunt, ideensprühender.
- um eine Lebenskunst weiser, meiner Wahrheit etwas näher gekommen..
- schlechter in der Schule.
- unglücklich, wenn ich es nicht tue.

Wenn man nicht gut drauf ist und geht dann zum Theaterspielen und geht in eine ganz andere Rolle hinein und kann sich so abregieren und hat sich so runterspielt, das macht dann glücklich.

Sieglinde, 15 Jahre

Seitdem ich Theater spiele, habe ich ...

- keine Freizeit mehr.
- einige Talente entdeckt, die bisher schlummerten; weniger Ängste mich zu blamieren; für manche Situation im Leben gelernt; mehr Kontakt zu meinem Herzen; neue Möglichkeiten entdeckt, mich zu äußern; gelernt mich zu lassen.
- eine andere Umgangsform mit Menschen; viele Leute kennen gelernt; sehr nette Menschen kennen gelernt, die ich sonst nie getroffen hätte; soviel vom Leben gelernt wie noch nie und nirgendwo sonst.

(Die Fortführungen des angefangenen Satzes "Theater ist eine Lebenskunst, denn ..." möchten wir noch ein wenig zurückhalten. Der geneigte Leser/ die geneigte Leserin findet diese gelungenen Aphorismen an besonderer Stelle.)

Die Interviews

Interviewsituation, Samplegröße, Altersverteilung

Die Interviews wurden jeweils von einem der Projektleiter mit einer/m Jugendlichen/ jungen Erwachsenen durchgeführt und dauerten in der Regel 20 bis 30 Minuten, in Einzelfällen allerdings auch deutlich länger. Befragt wurden insgesamt 48 Jugendliche bzw. junge Erwachsene zwischen 13 und 32 Jahren. Es konnten jedoch lediglich 42 Interviews nach Kategorien ausgewertet werden, da technische Pannen bedauerlicherweise zum teilweisen bzw. vollständigen Verlust der Daten von 6 Gesprächen führten. Bei der Altersverteilung gilt festzuhalten, dass nur zwei der Interviewten (32 bzw. 28 Jahre alt) über dem Alter von 25 Jahren liegen, das nach dem heute allgemein anerkannten erweiterten Jugendbegriff die obere Altersgrenze markiert. Das Gros der Befragten, nämlich 29 von 42 - d.h. 69 % - liegt altersmäßig zwischen 13 und 18 Jahren.

Die Ergebnisse

Die (nachträglich quantifizierten) Angaben in den Interviews ermöglichen einen ersten Blick auf Wirkungsweisen des Theaterspiels auf Jugendliche.

- Auf die allgemeine Frage nach der besonderen Qualität des Theaterspiels insgesamt bzw. in der jeweiligen Gruppe wird von rund jedem/r zweiten Befragten die kommunikative Funktion des Spielens vor und für Publikum, die Möglichkeit zur Verwandlung und das besondere Gruppengefühl hervorgehoben, weiterhin - wenn auch nicht ganz so häufig - die Möglichkeit der Entlastung vom Alltag und der beim Theaterspielen erlebte Spaß sowie - noch ein wenig mehr abgesetzt, aber dennoch deutlich - das erfahrene persönliche Wachstum und die Teilhabe an Kunst bzw. der Erwerb künstlerischer Fähigkeiten.

Theater kann manchmal so glücklich machen, dass man es kaum noch aushält mit dem Applaus und allem. Wenn man sieht, dass man was geschafft hat, und das Stück ist was, da ist was von mir drin... wenn viele Leute auf einen zukommen und sagen wie toll es war...

Frauke, 18 Jahre

- Bei der Frage nach wahrgenommenen persönlichen Veränderungen, die im Zusammenhang mit Theaterspielen gesehen werden, nennt jede/r zweite Jugendliche gesteigertes Selbstvertrauen/ Selbstbewusstsein und gleich viele gesteigerte Kreativität und Ausdrucksfähigkeit, rund jede/r dritte eine spannungslösende, kathartische Wirkung des Theaterspiels und das Erleben, Überwinden und/ oder Erweitern von Grenzen. Etwa jede/r vierte Befragte benennt einen Zuwachs an Sensibilität und Aufmerksamkeit und/ oder auch an Spontaneität und Impulsivität.

Ich hab seit Jahren nicht geweint, also, ich denke, ich kann nicht gut weinen. Aber hier, also, hier will ich das wieder lernen.

Mirek, 28 Jahre

- Ungefähr jede/r zweite Befragte bestätigt einen Zusammenhang von Theaterspielen und Glücksempfindung; in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten stellt sich das Glücksgefühl ein aufgrund positiver Publikumsreaktionen, Stolz auf die eigene Leistung, bei Nachlassen des Lampenfiebers, in Flow-Momenten und als besonderes Gruppenerlebnis.
- Rund ein Drittel der Befragten stellt bei sich in Bezug auf Veränderungen des sozialen Erlebens eine Verbesserung der Fähigkeit zur Empathie fest, etwa ein Viertel eine Erweiterung des persönlichen Rollenrepertoires, und zwar ausdrücklich durch Erfahrungen im Rollenspiel.
- Theaterspielen hat bei den befragten Jugendlichen so gut wie keine Relevanz im Hinblick auf die Findung von "Sinn" oder der Entwicklung einer

Perspektive, von Orientierung oder den spielerischen Entwurf von Utopien/ fiktiven Lebenswelten.

- In der altersabhängigen Sichtung der Ergebnisse lässt sich festhalten: Je älter die Befragten waren, desto eher bestätigten sie einen Zuwachs an persönlichem Wachstum durch Theaterspielen. – Jüngere Jugendliche wollen tendenziell eher Freude vermitteln, ältere eher zum Nachdenken anregen. – Eine Steigerung des Selbstvertrauens wird tendenziell eher von jüngeren Befragten bekundet.
- In der geschlechtsspezifischen Auswertung der Angaben erscheinen folgende Befunde interessant: Weibliche Jugendliche betonen eher als männliche den Spaß, den Theaterspielen vermittelt, das besondere Gruppengefühl, das sich mit ihrer Gruppe verbindet, und die Stärkung des eigenen Selbst. – "Persönliches Wachstum" als Folge von Theaterspielen wird eher von männlichen als von weiblichen Befragten konstatiert.

Interpretationen und Folgerungen unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Lebenskunst

*Ja, nach dem Abi will ich zur Schauspielschule.
Aber ich will auch noch einen anderen Beruf finden,
das ich was gelernt hab'... später.*
Svenja, 14 Jahre

Versucht man – unter Einbezug auch der Gespräche mit den Gruppenleiterinnen und -leitern und der subjektiven Eindrücke und Erfahrungen bei den Reflexions-Workshops – sich darüber klar zu werden, was diese Feststellungen letztlich wert sind, so sind u.E. zunächst einmal Zurückhaltung und Bescheidenheit angebracht. Schließlich operieren wir auf einer immer noch ziemlich schmalen Datenbasis, und bei den geringen zur Verfügung stehenden Mitteln war es auch nicht möglich, in teilnehmender Beobachtung über einen längeren Zeitraum objektiverbare Daten über die Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu sammeln und auszuwerten, sondern "lediglich", diese über sich selbst zu befragen – mit allen Unwägbarkeiten, die sowohl Interview-Methoden im Allgemeinen wie introspektive Befragungen im Besonderen mit sich bringen können: Subjektivität und Suggestivität, Tendenz zu scheinbar oder tatsächlich erwünschten Äußerungen, Einschränkung der Fähigkeit zu angemessener Selbstwahrnehmung etc.

Auf der anderen Seite sei ganz unbescheiden der Anspruch formuliert, dass mit unserer Studie – zumindest was den deutschsprachigen Raum angeht – durchaus Neuland bei dem Versuch betreten wurde, Einsichten über die Wirkung des Theaterspielens nicht aus begrenzten Einzelerfahrungen abzuleiten oder einem plausiblen hermeneutischen Konstrukt auch Wahrscheinlichkeit und Wahrheit zuzusprechen. Animiert man die

Jugendlichen und jungen Spielerinnen und Spieler zu Selbstäußerungen über ihr eignes Tun, so ist "Objektivität" dieser Methode sicherlich noch ganz fern, erreicht wird aber immerhin, wie wir glauben, eine "kontrollierte Subjektivität" in dem Sinne, dass hier die Betroffenen umfassend selbst zu Wort kommen und kategoriale Zuordnungen auf Grundlage ihrer Äußerungen, also in induktiver Vorgehensweise, vorgenommen werden. Die Folgerungen aus dieser Studie können demnach zwar nicht als gesicherte Erkenntnisse, immerhin aber als *wahrscheinliche und belegbare Hypothesen* über die Wirkung des Theaterspielens bei Jugendlichen verstanden werden. Gleichzeitig sind sie ein geeignetes Kontrollinstrument für in hermeneutischer Weise gewonnene Annahmen über die Wirkungen des Theaterspielens ganz allgemein.

*Die N.N. (Theaterpädagogin) ist gleichzeitig auch so eine Art Freundin,
die hat einem zugehört, und die hat selbst Probleme.*
Marianne, 19 Jahre

Ulrich Baer¹¹ hat in seinem Beitrag "Lebenskunst lernen" Thematiken exemplarischer Lebensbereiche genannt, die als Ziele "gelernter Lebenskunst" angesehen werden können:

- Ausgleich von individueller Verwirklichung und sozialen Interessen,
- Verantwortung für sich und andere ausüben,
- Entwicklung und Darstellung von Bildern von sich selbst,
- sich organisieren können, d.h. Ideen und Werte in konkrete Lebenspraxis umsetzen,
- Ambiguitätstoleranz: Widersprüche und Unmöglichkeiten aushalten lernen,
- Wahlfähigkeit und Entscheidungskompetenz gewinnen.¹²

Lebenskunst im hier gemeinten Sinn bezieht sich also immer auf individuelle und soziale Kategorien. Wir wollen im folgenden die von den Jugendlichen genannten individuellen und sozialen "Lernleistungen" interpretieren. Im Licht unserer Ergebnisse werden wir u.a. auch obige Thematiken beleuchten.

Selbstwertgefühl und Selbsterfahrung

Unsere Studie stützt ganz klar die Annahme eines nachhaltigen und von den Betroffenen selbst als positiv empfundenen Einflusses des Theaterspielens auf die Stärkung des Selbstwerts und die Ermöglichung von Selbsterfahrung¹². Dies gilt insbesondere für die folgenden Dimensionen der Persönlichkeit:

- Förderung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein
- Förderung von Mut und Offenheit
- besseres Kennenlernen der eigenen Person durch das Erlebnis persönlicher Grenzen.

Lebenskunst Theaterspielen

*Ich hab' sehr schwere Krisen durchgemacht in meinem Leben,
sehr schwere, und ich denke, ohne das Theater würd's mich jetzt wahrscheinlich
nicht mehr geben. Das sag' ich ganz ernst,
weil ich mehrere Suizidversuche gemacht habe,
und das Theater war immer eine Sache,
wo ich mich festhalten konnte und neue Kraft schöpfen konnte,
und das hat mir sehr geholfen.*
Egbert, 23 Jahre

In seinem Grundsatzreferat bei der Tagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik "Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee" hat Wilhelm Schmid¹³ darauf hingewiesen, dass ein Individuum durch theatralisches Üben "selbstmächtiger", dass das Selbst durch Selbstliebe und Selbstfreundschaft gestärkt wird. In diesem Aspekt sehen wir durchaus eine Nähe zum Ergebnis unserer Studie: Theaterspielen fördert mit hoher Wahrscheinlichkeit die Stärkung des Selbst, die Selbstmächtigkeit, wie Schmid sie nennt, die sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Untersuchung als wahrgenommene Steigerung des Selbstvertrauens, der Selbstbewusstheit und Selbstsicherheit äußert.

Der offenkundig persönlichkeitsverändernde, positiv zu wertende Einfluß des Theaterspielens im Sinne der Interviewergebnisse erscheint durchaus naheliegend, bedenkt man, dass Theater ein Medium ist, das wesentlich auf der Präsentation einer personalen Rolle und dem gleichzeitigen Sich-Aussetzen der eigenen Person auf der Bühne beruht. Die vor-geführte Rollengestalt ist nicht identisch mit dem Ich, sie ist allenfalls "Ich selbst als ein anderer"¹⁴. Geschaffen wird sie in einem komplizierten Prozess der Entäußerung und symbolischen Verwandlung der Person, welcher Mut und ein Sich-Einlassen-Können erfordert und fördert. Macht man in diesem Prozess positive Erfahrungen, lässt dies beinahe zwangsläufig auch das Vertrauen zu sich selbst wachsen. Über diese allgemeine Feststellung hinaus legen die Auswertungsergebnisse unserer Erhebung einen starken Einfluss des Erlebnisses Theaterspielen auf Selbstwertgefühl und Persönlichkeit besonders der theaterspielenden Mädchen bzw. jungen Frauen nahe.

Im Beitrag "Sich glücklich fühlen – Rezepte für ein Langstreckenglück" der Zeitschrift Psychologie heute mit dem Themenschwerpunkt Lebenskunst¹⁵ findet sich u.a. ein Statement, das in unserem Zusammenhang interessant ist: Wer in Arbeit und Freizeit solche Aufgaben sucht, die ihn voll fordern, wird "Flow-Gefühle" haben, wird stolz sein können auf seine Leistungen und sein Selbstwertgefühl steigern¹⁶.

*Also, wenn ich Theater spiele, da reagiere ich mich irgendwie ab.
Die aufgestaute Kraft von der ganzen Woche,
die geht da weg. Da power ich mich halt ab.*
Rinaldo, 15 Jahre

Sich der Anforderung des Theaterspielens zu stellen, eine Disziplin im Üben zu entwickeln, die Anstrengung bei der Erweiterung von (tatsächlichen oder vermeintlichen) Grenzen nicht zu scheuen, an der Verbesserung

der eigenen Ausdrucksfähigkeit zu teilen, dadurch Glücks-, "Flow"-Erlebnisse zu haben und Stolz zu empfinden auf die eigene (Gruppen-)Leistung etc., sind Merkmale, die wir aus unserer theaterpädagogischen Arbeit kennen und die z.T. auch von den Jugendlichen in unserer Untersuchung bestätigt worden sind. Mit diesen Merkmalen scheinen auch genau die Erlebnis-hintergründe dafür beschrieben zu sein, dass die in Selbstwert, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein einen deutlichen Zuwachs verspüren.

Selbstaussdruck und kreatives Vermögen

Theaterspielen begünstigt offenkundig die ästhetisch-kommunikative Dimension der Persönlichkeit, und zwar im Sinne

- einer Erweiterung der Möglichkeiten des Selbstaussdrucks und
- als gesteigert empfundenenes kreatives Vermögen im Allgemeinen.

"In einer Welt, die mehr und mehr dahin tendiert, nur noch Eindrücke zu vermitteln, geht die überlebensnotwendige Eigenschaft verloren, die Eindrücke auch zu einem Ausdruck zu formen. Ausdruck meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, die äußeren Eindrücke emotional und intellektuell so zu verarbeiten, dass ein sinnstiftender Zusammenhang in der Wahrnehmung der Welt hergestellt werden kann"¹⁷. Theaterspielen als komplexes, körperlich-emotional-geistig forderndes und förderndes Tun verbessert offenbar nicht nur einen spezifisch theatralen, sondern den Selbstaussdruck der Person im Allgemeinen. Im Sinne des obigen Zitats wird es der jugendlichen Spielerin und dem jugendlichen Spieler möglich, Erlebtes und Wahrgenommenes in kreativer Weise zu verarbeiten.

*Im Theater habe ich zu meinem wahren Ich gefunden –
einerseits noch aufgedreht,
andererseits aber auch ruhig,
sagen wir mal: mütterlich.*
Birthe, 18 Jahre

Auswirkungen auf die Lebensrealität

Wenn auch weniger deutlich als beim Thema Persönlichkeitsentfaltung, so untermauert unsere Studie dennoch einige Annahmen zur Auswirkung des Theaterspielens auf die sonstige Lebenswelt der Jugendlichen¹⁸. Hier lassen sich insbesondere folgende wahrscheinliche Wirkungen festhalten:

- als positiv empfundener Transfer der oben beschriebenen spezifischen Persönlichkeitsveränderungen auf das sonstige Leben,
- als positiv empfundene Veränderungen im persönlichen Umfeld.

Obwohl in unserer Befragung nur selten als persönliche Erfahrung oder am konkreten Beispiel beschrieben, kann die Übertragung der durch das Theaterspielen

spezifisch geförderten Fähigkeiten auf das tägliche Leben als wahrscheinlich angenommen werden. Es erscheint in der Tat auch sehr plausibel, dass eine Spielerin oder ein Spieler, die bzw. der sich beim Theaterspielen offener und mutiger zeigt als früher, dies mittelfristig auch im Verhältnis zu seinen Freunden, Lehrern oder Eltern schafft.

Theater ist mein Hobby, und ich kann nichts dagegen tun. Ein Freund oder eine Freundin kann nicht von mir verlangen, es sein zu lassen.

Pandora, 16 Jahre

Soweit unsere Interviewdaten Aussagen über eine Veränderung in den sozialen Beziehungen erlauben, deuten sie darauf hin, dass das Theaterspielen Prozesse der Differenzierung im persönlichen Umfeld der Spielerinnen und Spieler initiieren kann; neue und auf andere Inhalte und Themen fokussierte Freundschaften werden eingegangen, begleitet von einem Gefühl einer veränderten Prioritätensetzung in Bezug auf Andere.

Erwerb bzw. Verbesserung sozialer Fertigkeiten

Wilhelm Schmid wies in seinem bereits oben erwähnten Vortrag darauf hin, dass erst das "selbstmächtigere" gewordene Individuum in der Lage ist, starke Beziehungen zu Anderen zu begründen.¹⁹ Nach unseren Daten ist eine Verbesserung der sozialen Kompetenz Jugendlicher (auch) als Folge des Theaterspielens wahrscheinlich. Diese Wirkung des Theaterspielens betrifft sowohl den sozialen Mikrokosmos in der spielenden Gruppe als auch den sozialen Makrokosmos²⁰ und bezieht sich insbesondere auf die beiden folgenden Bereiche der Interaktion mit Anderen:

- die Förderung von Einfühlungsvermögen und Toleranz,
- die Förderung von Solidarität, Verantwortungsfühl und Kompromissfähigkeit.

Die Feststellung, dass Theaterspielen die Fähigkeit zur Empathie fördert, bestätigt eine verbreitete These der einschlägigen theaterpädagogischen Literatur zur mutmaßlichen Wirkung des Theaterspielens²¹. Differenzierend sei angemerkt, dass dies wahrscheinlich besonders stark auf Angehörige des weiblichen Geschlechts zutrifft.

Die im zweiten Bereich aufgeführten sozialen Fertigkeiten stehen sicherlich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der gruppenspezifischen Qualität des Theaterspielens, die sich vergleichbar auch in anderen kulturell orientierten Gruppen, z.B. in musizierenden Jugendgruppen, finden lässt. Auch dort kann man etwa lernen, Verantwortung zu übernehmen oder sich in Solidarität mit anderen Gruppenangehörigen zu üben. Speziell und spezifisch für das Theaterspielen scheint uns indes die Kombination der aufgeführten drei Eigenschaften, die auf eine beim Theaterspielen besonders gegebene Situation verweist: die Verbindung einer zielgerichteten Gruppenaktivität mit einem hohen Maß an

Selbstbestimmung und an Entscheidungsspielräumen bei den beteiligten Jugendlichen.

Na klar, das Leben ist chaotischer geworden, weil so viel drum rum passiert, - aber auch interessanter!
Maria, 18 Jahre



Wenn Theater in individuell wie sozial prägender Hinsicht so auf Jugendliche wirkt, wie es sich in den Ergebnissen unserer Untersuchung darstellt, dann lässt sich von den weiter oben zitierten Lebensbereichen in der Darstellung Ulrich Baers²² nur eine der formulierten Lebenskunst-Lernleistungen, nämlich die Entwicklung und Übernahme von Verantwortung für sich und andere, für dieses Segment kultureller Bildungsarbeit unmittelbar nachweisen. Wir gehen aber davon aus, dass die gewonnenen Befunde insgesamt Voraussetzungen darstellen, die der Erreichung solcher wie der von Baer genannten Zielvorstellungen förderlich sind; ein Ausgleich individueller Verwirklichung mit sozialen Interessen kann schlechterdings nicht hergestellt werden, wenn ein Individuum nicht über nötige Offenheit und den Mut, diesen Ausgleich – wie konkret und in welchem Zusammenhang auch immer – anzugehen, verfügt. Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein sind ebenso als Voraussetzungen dafür anzusehen, eine Ambiguitätstoleranz zu pflegen, die eben nicht nur geducktes, passives Erdulden von Widersprüchen und Unmöglichkeiten ist. Theaterspiel scheint also wichtige Qualifikationen als Vorbedingung der Erreichung solcherart Lebenskunst-Charakteristika zu sein.

Sinnfindung/ Orientierung und alternative Lebensentwürfe

Neben den bisher behandelten Punkten, in denen wir mit unseren Daten entweder die vermuteten psychosozialen Wirkungen des Theaterspielens bestätigen oder davon ausgehen können, dass sie sich indirekt in diesem Sinne manifestieren, sollen abschließend wichtige Felder möglicher Wirkungsdimensionen diskutiert werden, in

Lebenskunst Theaterspielen

denen unsere Erhebung keine oder nur eine sehr vage Unterstützung liefert bzw. den Hypothesen sogar deutlich widerspricht.

- Es kann aufgrund der gesammelten Daten *eher nicht bestätigt* werden, dass
- ein großer Zusammenhang zwischen Theaterspielen und einer generell als befriedigender erlebten Lebenssituation besteht;
 - aktives Theaterspielen unmittelbar zu einem sinnerfüllteren Leben beiträgt;
 - Theaterspielen eine wesentliche Orientierungshilfe für die Bewältigung von Alltagskonflikten und in der Auseinandersetzung mit der Realität allgemein bietet.

- Aufgrund unserer Daten ist es darüber hinaus sogar *ziemlich unwahrscheinlich*,
- dass Jugendliche im Theaterspielen ein Medium sehen und nutzen, um fiktionale Gegenwelten und -entwürfe zu ihrer gegebenen Lebenswelt zu entwerfen.

Was die ersten drei Punkte angeht, so beziehen sich diese auf in der Literatur häufiger vermutete Wirkungen der Theaterarbeit mit Jugendlichen bzw. der Jugendkulturarbeit allgemein²³. Auch Schmid beschreibt das Theater als Ort der "hermeneutischen Fülle", der unendlich Deutungstoff zu bieten hat und einer Sinngebung des Lebens zuarbeitet. Die Bühne als Stätte der experimentellen Erprobung ganzer Existenzentwürfe – so Schmid – aktiviere Träume und Visionen, die Produktion neuer Möglichkeiten²⁴.

So plausibel uns diese Sichtweisen auch erscheinen, so deckungsgleich mit eigenen Mutmaßungen, so wenig werden doch von den Jugendlichen unserer Untersuchung entsprechende Anmerkungen formuliert. Sinnfindung durch und im Theaterspiel findet in der Wahrnehmung der Jugendlichen nur vereinzelt statt. Ein Zusammenhang zwischen Sinngebung und Theaterspielen wurde auch trotz gelegentlich ausdrücklicher Nachfrage nicht bestätigt. Auch die Nutzung des Theaters zum experimentellen Entwurf von Lebensplänen oder gesellschaftlichen Utopien wird von den Jugendlichen nicht eingeräumt. Man mag einwenden, dass introspektive Befunde und Einschätzungen zu diesen Fragen ein hohes Maß an kritischer Distanz zu sich selbst erfordern. Da diese bei anderen Fragestellungen in unseren Interviews aber bei fast allen Befragten erstaunlich ausgeprägt war, erscheint uns der Einwand dennoch nicht allzu plausibel.

Naheliegender erscheint u.E. die Interpretation, dass hier dem Theaterspielen bzw. der kulturell-künstlerischen Betätigung allgemein vielleicht ein bisschen viel an erwünschter Wirkung "aufgebürdet" wird. Wer an ein oder zwei Abenden pro Woche mit sympathischen Menschen kreativ arbeitet, wird, wenn andere Bereiche seines Lebens überwiegend negative Erfahrungen bereithalten, kein durchweg zufriedener Mensch sein – auch wenn es ihm ohne diese beiden Abende vermutlich schlechter ginge. Und damit jemand sein Leben als "sinnerfüllt" empfindet, müssen nicht nur in der Theatergruppe, sondern auch in elementaren Lebensbereichen wie Schule, Arbeit, Liebesbeziehungen weitere sinnstiftende Elemente vorhanden sein.

Es sei hier eine weiter gehende Spekulation gestattet: Begriffe wie "Sinnfindung" und "Orientierung" sind sozialwissenschaftlich-soziologische Konstrukte Erwachsener, die hier auf Jugendliche angewendet werden, für deren heutige Lebenswelt diese Kategorien möglicherweise keine große Bedeutung mehr haben. Eine solche Vermutung wird gestützt durch den Befund eines erheblichen Wertewandels in jüngster Zeit (nachzulesen u.a. in der Shell-Studie 2000²⁵). Wir leben in einer Gesellschaft, in der Orientierung mehr und mehr ein rasches Reagieren auf aktuelle und wechselnde Gegebenheiten darstellt, in der Jugendliche sich "situationsgemäß und reagibel den eigenen Wertecocktail zusammenbasteln, ebenso, wie man sich in Eigenregie seine Biografie zusammenbastelt"²⁶ (ebenda). Ist es da allzu weit hergeholt zu vermuten, dass das Bedürfnis nach Orientierung und Sinn vielleicht eher eines der (erwachsenen) Beobachter von Jugendlichen als eines der Jugendlichen selbst ist? Im Rahmen dieser explorativen Studie müssen wir es mit dieser vagen Vermutung allerdings auch schon bewenden lassen.

Wichtig erscheint uns noch ein letzter Punkt: Eine äußerst geringe Bedeutung hat bei heutigen Jugendlichen offenbar die Qualität des Theaterspielens, als Instrument oder Ausdrucksform zur Formulierung von "alternativen Welten", von experimentellen Gegenentwürfen oder gar Utopien zu fungieren. Unsere Befunde stützen diese Annahme nicht. Im Gegenteil kann aufgrund der Interviews u.E. davon ausgegangen werden, dass solche Kategorien für fast alle Jugendlichen unwichtig sind bzw. in ihrem Denken keine Rolle spielen. Dies mag sich auch mit einer relativ traditionellen Lebensvorstellung in der Orientierung junger Menschen der Gegenwart erklären lassen: In der Shell-Studie Jugend 2000 wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der zeitgenössischen Jugendlichen sich an der Zentralstellung der Familie orientiert, die emotionalen Rückhalt bietet, Verlässlichkeit, Treue, Häuslichkeit und Partnerschaft²⁷.

Fazit

Unsere Untersuchung versteht sich als eine qualitative Studie, in der durch Interviews gewonnenes Material nachträglich kategorisiert und quantitativ gewichtet wurde. Hierbei wurden einzelne Merkmale der Wirkung von Theater von einem hohen Prozentsatz der Befragten bestätigt. Gerade aber in einer qualitativen Studie dürfen beeindruckende Prozentzahlen und Signifikanznachweise nicht den Blick für Einzelbefunde verstellen. Denn egal, ob die *überwiegende Anzahl* der Befragten einen Zuwachs an Selbstbewusstsein für sich verbucht oder ob eine *Minderheit* von sich sagt, ihre Empathie in Beziehungen zu anderen Menschen sei durch Theaterspiel gewachsen oder ob *Einzelne* auf je eigene Weise kundtun, ihre Emotionalität sei differenzierter geworden, sie würden durch Theaterspiel einen Lebenssinn finden oder sie hätten sich ein erweitertes Rollenrepertoire erarbeitet ... - *all dies sind doch Belege*

Lebenskunst Theaterspielen

- Zusätzlich zum Instrument der Befragung werden "teilnehmende Beobachtungen" über einen längeren Zeitraum hin angestellt, deren Ergebnisse mit Eigenaussagen korreliert werden.
- Anhand der in der vorliegenden Pilotstudie aus authentischen Äußerungen der Jugendlichen gewonnenen Kategorien wird ein objektivierender, standardisierter Fragebogen entwickelt.
- Der Fragebogen operationalisiert darüber hinaus gezielt gängige Vermutungen über die Wirkungen von Theaterspiel.
- Der Fragebogen wird mit einer repräsentativen Stichprobe von in festen Gruppen Theater spielenden Jugendlichen eingesetzt.
- Ein weiterer Untersuchungsansatz setzt die Besonderheit der theaterpädagogischen Interventionen eines Spielleiters/ einer Spielleiterin als eine bislang unbeachtete Variable in Beziehung zu erhobenen Wirkungen.
- Ein modifizierter Fragebogen erhebt die besonderen Wirkungen des Theaterspiels auf Jugendliche, die die Teilnahme an der Theatergruppe – aus welchen Gründen auch immer – abgebrochen haben.
- Ein zweiter modifizierter Fragebogen erfasst die besonderen Wirkungen anderer (kultureller) Freizeitgruppenaktivitäten im Vergleich zum Theaterspiel.
- Die Befragung in einer Kontrollgruppe von Jugendlichen, die nicht ausdrücklich eine organisierte Freizeitaktivität pflegen, lässt Aussagen über generalisierbare Entwicklungslinien im Jugendalter zu.

Man kann nichts falsch machen.

Birthe, 16 Jahre

Anmerkungen

- 1 vgl. J. Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, Butzbach 1998, S. 273.
- 2 Siehe z.B.: H. Buhse, Th. Niemeyer: *Rechtsextremistische motivierte Gewalt – eine Herausforderung an die pädagogische Weiterbildung*. In: W. Schubarth, W. Melzer (Hg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Leverkusen 1993; U. Kreuser: *Kunst – Theaterspiel – Persönlichkeitsentwicklung in der Geistigbehindertenpädagogik*. In: *Geistige Behinderung H. 3*, 1997; M. Frank: *Die Spieler und ihr Spielprodukt*, in: E. Lippert (Hg.): *Theater spielen*, Bamberg 1998, S. 117.
- 3 vgl. H. Hoppe: *Theaterspielen als pädagogischer Erfahrungsraum*, in: K.J. Kreuzer (Hg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Band 3, Düsseldorf 1984, und H. Hoppe: *Theater als Lernform*, in *Spiel und Theater*, Weinheim 1985; zit. nach J. Weintz, ebd., S. 275f.
- 4 *Tätigkeits- und Geschäftsbericht der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 1997*, S. 44.
- 5 ebd.
- 6 Chr. Chaib: *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*, Göteborg 1996. - *Die Arbeit wurde uns bekannt, als unser Projekt bereits angelaufen war.*
- 7 Ebd., S. 253ff.
- 8 *Interessierte können den Interviewleitfaden und den definierten Kategorien-Katalog in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes in Kopie erhalten.*
- 9 vgl. W. Schmid: *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt/Main 1982, S. 199, 301.
- 10 vgl. W. Schmid: *Eine reflektierte Kunst des Lebens – Lebenskunst nach der Postmoderne*, in: *Korrespondenzen Heft 37*, 2000, S. 17.

- 11 U. Baer: *Lebenskunst lernen*, in: *Lernziel Lebenskunst, Band 49 der Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung*, Remscheid o.J., S. 45 f.
- 12 vgl. *Jahresbericht der BKJ*, S. 44.
- 13 W. Schmid 2000, a.a.O., S. 20.
- 14 J. Jenisch, *Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen*, 1996.
- 15 *Psychologie heute, compact Nr. 4: Lebenskunst*, Weinheim o.J.
- 16 vgl. auch: M. Csikszentmihalyi: *Flow – Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart 1965.
- 17 M. Jahnke, zit.n. *Jugendclubs an Theatern, Dokumentation des 7. Bundestreffens am Theater im ZENTRUM*, Stuttgart 1997, S. 7.
- 18 vgl. z.B. *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung*, ebd.
- 19 W. Schmid 2000, ebd.
- 20 J. Weintz, a.a.O., S. 273.
- 21 vgl. etwa H. Hoppe, a.a.O., S. 313ff; J. Weintz, a.a.O., S. 276; Chr. Chaib, a.a.O., *Summary*, S. 260.
- 22 vgl. ebd.
- 23 vgl. z.B. *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung*, a.a.O., S. 44; P. Galka: *Einführung*, in: *Dokumentation 7. Bundestreffen Jugendclubs an Theatern*, Stuttgart 1996, S. 8; Chr. Chaib: a.a.O., S. 260f.
- 24 W. Schmid 2000, a.a.O., S. 22.
- 25 vgl. z.B. *Jugend 2000*, 13. Shell-Studie, Opladen 2000, S. 155.
- 26 ebd.
- 27 *Jugend 2000*, a.a.O., S. 23ff.

Anschrift der Verfasser

Hein Haun, Raimund Finke

Bundesverband Theaterpädagogik

Gender Str. 23

50672 Köln

Gerd Koch: Theater und Religion –
zum Soziologenkongress an der Universität Köln

Aktualität & Informationsfülle

Der Soziologenkongress (26.-29.9.2000) an der Universität Köln stand unter dem Titel "Gute Gesellschaft? Zur Konstruktion sozialer Ordnungen". Eine der äußerst gut besuchten Vortragsrunden hatte den Titel "Religiöse Märkte - Märkte der Moral". Hier ging es um religiöse Güter, Akteure; um Mobilität auf dem Weltanschauungsmarkt; darum, dass religiöse Milieus sich in Auflösung befinden (Enttraditionalisierung), dass Kirchen einen Monopolverlust erleiden, dass weniger eine soziale Vererbung von Religiosität stattfindet, sondern dass stärkere Wahlmöglichkeiten auf den Märkten von Religion und Moral vorhanden sind oder gefordert werden - ein interkultureller Trend ist zu beobachten. Soweit soziologische Sichtweisen und Problembestimmungen. Das Zentrum für Medien Kunst Kultur der ev.-luth. Landeskirche Hannover im Verbund mit dem Arbeitskreis Kirche und Theater und der BAG Spiel und Theater hatte sich kurz nach dem Soziologenkongress auf einem Symposium (4.-6.10.2000) mit dem Thema "Theater und Religion" befasst - und das mit außerordentlicher Kompetenz. Klaus Hoffmann hatte die Tagungsleitung - und ihm ist eigentlich nur ein Vorwurf zu machen; Es waren schier zu viele ReferentInnen und Themen vertreten. Aber zugleich ist das natürlich eine wunderbare Chance, sich vielfältig in das komplexe und komplizierte Geflecht von Theater und Religion hineinzuwagen und *good guidance* zu bekommen! Immerhin - und richtigerweise! - hieß das Thema nicht "... und Kirche". Deshalb konnte gewissermaßen ein globaler Dialog in geographischer, kultureller und wissenschaftlich-systematischer wie anschaulicher Weise gepflegt werden. Es ging also von der Sinnsuche Einzelner (was ja noch nicht Religion als Konzept bedeutet) hin zu religiösen Erscheinungsformen, die m.E. am besten von EthnologInnen vorgestellt wurden: Solche Länder- und Kulturstudien aus Korea, Japan, Indien, Israel, der Schweiz, aus Marokko oder Westafrika, aber auch soziologisch-empirisch erforscht aus den USA, waren vorbildlich und regen auch zu einer empirischen Erforschung theaterpädagogischer Aktivitäten an; denn ist nicht häufig die Verbindung Religion & Theater in einem weiten Verständnis eine pädagogische, um bestimmte Ziele/Endzwecke zu erreichen und Exerzieren anzuregen? So werden auf dieser Welt Gesten entwickelt, gestaltet, entäußert, die auch in anderen (evtl. jenseitigen) Welten gesehen werden können.

Ritual &/oder/ vs. Theater

Natürlich spielt in solchen Zusammenhängen das Stichwort "Ritual" eine große Rolle - manchmal fahrlässig inflationär gebraucht. Rituale im religiösen Kontext sind von Privat-Mythen und Privat-Ritualen (wie in manchen *performances*) zu unterscheiden; denn: "Die Ritual-elemente sind meist Bestandteile eines komplexen Handlungsmusters, das seinerseits wieder Versatzstück in einem noch umfassenderen Ganzen sein kann." (Dorothea Baudy: *Haubentaucher und Heilige Hochzeit. "Ritualisierung": Ein ethnologischer Ansatz in der Religionswissenschaft*, in: Frankfurter Rundschau, 18.1.2000).

Rezensionen

Klaus Peter Köpping (der auch in Hannover über japanische, ländlich-bäuerliche Rituale referierte) hat zusammen mit Ursula Rao einen prononcierten Zusammenblick von Theater und Ritual gewagt (unter dem Titel: *Transformation der Wirklichkeit. Der Begriff des "Rituals" lässt sich ausweiten, ohne dass seine Konturen verschwimmen*, in: Frankfurter Rundschau, 7.12.1999): "Im Gegensatz zum Theater zeichnet sich das Ritual dadurch aus, dass es als Teil der Wirklichkeit angesehen wird. Um Teilnehmer eines Rituals sein zu können, muss ich an seine Wirksamkeit glauben. Dies schließt natürlich nicht aus, dass einem Außenstehenden ein bestimmtes Ritual als bloßes 'Theater' erscheinen mag. Der Grund dafür liegt darin, dass sich Wirklichkeit nie abstrakt und letztendlich etablieren lässt, sondern immer nur in Bezug auf einen bestimmten kulturellen Sinnhorizont erschlossen werden kann. Der Versuch zu erkennen, was ein Ritual ist, und seinen Sinn zu verstehen, muss daher immer in das Bemühen eingebettet sein, die Maßstäbe des jeweiligen sozialen und kulturellen Kontextes zu erkennen und ernst zu nehmen. Ein Ritual ist ein Ritual immer nur in dem Kontext, in den es Sinn gebend als solches eingebunden ist."

Nur ist der Komplex "Ritual" nicht alles, was das Verhältnis von Theater und Religion (eigentlich müssten beide Begriffe im Plural stehen) bestimmt. Auch literarische, poetische, poetologische, erkenntnistheoretische, psychisch-ekstatische und kommunikative Äußerungen (und folgend Verinnerlichungen) bestimmen das Begriffspaar. So war es denn ein wunderbarer Einfall der Tagungsregie, mit Johann Christoph Bürgels (Universität Bern) Vortrag "Gott ist schön, und Er liebt die Schönheit - Vom Wesen islamischer Mystik" (die im übrigen auch in Europa, im andalusischen Spanien, entstanden ist, siehe bzw. höre dazu die CD *Dhikry Samá. Canto religioso de la Cofradia Sufi-Andalusi Al-Shushtari*, erschienen 1999 by PNEUMA, Made in Spain, PN 130) zu beginnen und Tanz und Musik der sog. Tanzenden Derwische aus Istanbul folgen zu lassen.

Der weitgehend interkulturelle Ansatz dieses Symposiums hat interessanterweise nur selten die Theaterfeindschaft europäischer Kirchen oder Religionen zum Thema gehabt: Kirchen als Sachwalter des wahren *Seins* göttlicher Offenbarung wandten sich gegen den (falschen) *Schein* theatralen Agierens ... Ein Wursche des äußerst angeregten Rezensenten dieses Symposiums zum Schluss - besser: zum Weiterkommen! -: Hoffentlich werden die Beiträge dieser fachlich und kommunikativ eindrucksvollen Veranstaltung per Buch im Buchhandel zugänglich und ,versauern' nicht auf dem grauen Dokumentations-Broschürenmarkt, wie so manches in der theaterpädagogischen Szene! Da müsste doch was möglich sein ...!

Anschrift des Verfassers:
Sieglindestr. 5, 12159 Berlin

Joachim Lucchesi: *MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik Teil V**

Drei Neuerscheinungen gilt es zu empfehlen: Das Buch Eva Weisswellers "Ausgemerzt - Das Lexikon der Juden in der Musik und seine mörderischen Folgen" widmet sich im ersten Teil (S. 13-79) dem 1937 gegründeten "Amt Musik" als "Kontrollinstanz für die Artisierung des Musiklebens", einer Unterabteilung des von Rosenberg geleiteten "Instituts der NSDAP zur Erforschung der Judenfrage". Der Leiter des "Amtes Musik", Herbert Gerigk, wird von der Autorin beschrieben als ein Musikwissenschaftler, der nach 1933 seine profunden Fachkenntnisse in den Dienst des Nationalsozialismus stellte, und zwar in schlimmster Weise: berüchtigt wurde er durch sein "Standardwerk": "Das Lexikon der Juden in der Musik", das 1940 erschien. Damals als diffa-

Rezensionen

mierendes Nachschlagewerk gedacht und zahllose Personen enthaltend, die noch nicht aus Deutschland den Weg in die Todeslager angetreten waren oder bestenfalls emigrieren konnten, ist es nach dem 2. Weltkrieg immer wieder als ein Dokument des Schreckens ausgewertet worden. Freilich verblieb es in den "Giftschranken" der Bibliotheken. Es ist der Herausgeberin zu danken, dass sie dieses für sich sprechende Dokument der Öffentlichkeit als Reprint zugänglich gemacht hat. Es enthält nicht nur prominente Vertreter des Musiklebens wie die Komponisten Meyerbeer, Mahler, Mendelssohn, Schönberg, Schreker, Weill, oder Dirigenten, Instrumentalsolisten und Sänger wie Otto Klemperer, Wanda Landowska, Richard Tauber oder Fritz Massary. Ziel des Lexikons war vielmehr, unterschiedslos alle Sparten des Musiklebens zu erfassen, reichend von den schon aufgezählten musikausübenden Berufen bis hin zu Verlegern, Musikforschern oder unbekanntem Privatmusiklehrern. Es liegt nahe, dass sich die Herausgeberin des im Gelb des "Judensterns" gehaltenen Lexikons nicht "nur" mit biographischen Daten begnügt, sondern, besonders wenn es sich um eine international bekannte Persönlichkeit handelte, diese mit diffamierenden Äußerungen beschrieb. Ein Beispiel: Der Dirigent Otto Klemperer, so liest man zunächst, wechselte "mehrfach seinen Glauben", und "ruinierte" als Generalmusikdirektor die Berliner Volksoper, indem er sie zur "jüdisch-marxistischen Experimentierbühne herabwürdigte." Doch Eva Weissweiler lässt auch diese für sich sprechenden Dokumente nicht unkommentiert, sondern setzt ein umfangreiches Kapitel über die Entstehung und Auswirkung des Lexikons voran, legt die Quellen sowie Methoden bei der Entstehung des Buches frei, gibt Fallbeispiele zu im Lexikon genannten Personen und schließt – als furchtbare Konsequenz auch dieses Lexikons – mit einer Todesliste der (bekannten) Deportationsopfer. Das Lexikon ist nicht nur ein Dokument der Faschismus-Forschung, sondern auch ein eindringliches Beispiel für theaterpädagogisches Arbeiten und Vermitteln von Kenntnissen über diese Zeit.

Das von Matthias Straßner stammende Buch über den Dirigenten Leo Borchard (1899-1945) mit dem Untertitel "Eine unvollendete Karriere" widmet sich einem Dirigenten des Berliner Philharmonischen Orchesters, der lange als weithin unbekannt galt. Dies ist den tragischen Lebens- und Zeitumständen geschuldet: In Moskau geboren, wurde er durch berühmte Kollegen wie Klemperer und Bruno Walter im Berlin der zwanziger Jahre gefördert, leitete nach 1933 bereits Konzerte der Berliner Philharmoniker, bis eine Denunziation die so hoffnungsvolle Laufbahn abbrach. Er nahm Verbindung zu verschiedenen Widerstandsgruppen auf (z.B. der Weißen Rose) und verhalf Verfolgten zu Verstecken. Bereits im April 1945 erging an ihn die Bitte, die Leitung der Berliner Philharmoniker zu übernehmen. Nach intensiver Orchester- und Konzerttätigkeit wurde er vier Monate nach Kriegsende auf einer nächtlichen Autofahrt vom amerikanischen in den britischen Sektor Berlins durch einen amerikanischen Wachposten versehentlich erschossen. Der berühmte, vor einiger Zeit verstorbene Dirigent Sergiu Celibidache schrieb über ihn: "Er war ein ausgezeichnete Dirigent und Kapellmeister, sehr gebildet und sprachgewandt. Er besaß große Initiative, war voller Ideen und hätte eine große Zukunft gehabt." Das materialreiche, gut geschriebene und solide recherchierte Buch von Matthias Straßner gibt Auskunft über eine Biographie in den Umbrüchen der Zeit.

Schließlich wäre noch auf ein Nachschlagewerk zu verweisen, das in seiner Informationsbreite, seinem Aufbau und seinem Verhältnis von Text und Abbildungen sehr zu empfehlen ist. Das "Harenberg Lexikon der Weltliteratur" in 5 Bänden umfasst mehr als 2600 Personenartikel sowie über 1600 Einzelwerke. Hinzu kommen weitere Einzelbeiträge zu Literaturbegriffen, Epochen, literarischen Gattungen und Nationalliteraturen, welche insgesamt fast 5000 Stichwörter bilden. Mehr als 3800 überwiegend farbige Abbildungen sind den Texten ergänzend und sie kommentierend zugeordnet. Wichtige Stationen aus Leben und Werk von bekannten und weniger bekannten Vertretern der Weltliteratur sind tabellarisch hervorgehoben und erschließen in optischer Übersichtlichkeit die übrigen Informationen. Auch zum Thema "Exilliteratur" finden sich Hinweise auf die im Nationalsozialismus verfolgten, vertriebenen

und ermordeten SchriftstellerInnen. Die Einzelbeiträge sind fachlich gut aufbereitet und mit weiterführenden Literaturhinweisen versehen. Nicht nur literarische Einzelwerke werden diskutiert, sondern auch Theaterstücke, diese wiederum beschränken sich nicht auf den klassischen Bereich, sondern werden auch von lebenden Autoren vorgestellt. Das Harenberg-Lexikon ist, wie es in einer Rundfunk-Rezension hieß, als "Handbuch für Reisen auf dem Bücherglobus" bestens geeignet.

Eva Weissweiler: *Ausgemerzt – Das Lexikon der Juden in der Musik und seine mörderischen Folgen*. 448 Seiten. Köln: Dittrich-Verlag 1999.

Matthias Straßner: *Der Dirigent Leo Borchard. Eine unvollendete Karriere*. 296 Seiten (mit Abbildungen). Berlin: Transit Buchverlag 1999.

Harenberg Lexikon der Weltliteratur. 5 Bände. Kuratorium: Francois Bondy, Ivo Frenzel, Joachim Kaiser, Lew Kopelew, Hilde Spiel. 3183 Seiten. Dortmund: Harenberg Lexikon Verlag 1995.

* Die Rezensionen der Teile 1-4 sind den "Korrespondenzen" Hefte 23/25, 28, 31 und 35/36 publiziert.

Anschrift des Verfassers:

Joachim Lucchesi
Sudetenstr. 4
63571 Gelnhausen

Gerd Koch: *Körper-Stiftung und BAG Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.): Theater in der Schule*. Hamburg 2000. 420 Seiten.

Energien für den öffentlichen Ausdruck

Ich gestehe, ich hatte zuerst einen ganz schäbigen Gedanken: Ist dieses umfangreiche, dieses bilanzierende Werk nicht vielleicht eine Grabplatte? Buchdeckel gleich Sargdeckel ...? Soll da etwas gedeckelt, abgeschlossen werden?

Nun, bei den Herausgebern war das nicht zu erwarten. Und auch der Inhalt des Buches schreibt sich bis in die Jetztzeit - Magdeburg 2000 - fort. Obendrein haben Autorinnen und Autoren mitgearbeitet, die weiterhin auf dem Felde der Theaterpädagogik aktiv sind - nicht wenige kenne und schätze ich.

Also keine Grabplatte - doch etwas, was mit Memorieren, Gedenken zu tun hat. Also: Ich sage, dieses Buch ist ein Denkmal - indem es sich einerseits nach rückwärts wendet; aber da es heute errichtet wurde, will uns dieses Denkmal auch anregen, in die Zukunft zu schauen. Denkmale sind ja Schaltungen zwischen einst und jetzt, sind Scharniere zwischen Geschichte und Zukunft. Nach-Denken und Vor-Denken! Das Buch greift bis 1985 zurück - und notiert auch die Hamburger Ereignisse schon von 1984: z.B. in der Hamburger Markthalle im Disput mit Freien Theatergruppen. Ich erwähne das sehr egoistisch, nostalgisch: ich war damals Mitglied in einigen Diskussionsforen und habe auch

die eine oder andere Produktion gesehen. Gute Erinnerungen habe ich an Kolleginnen und Kollegen der Freien Gruppen und an die Hektik und Konzentration zugleich bei den Schülern. Die Theaterlehrer/innen, Spielleiter/innen usw. habe ich kaum noch in Erinnerung. Das ist vielleicht ein gutes didaktisches Zeichen: Theaterpädagog/inn/en als Ermöglicher/innen von Eigenkraft und Selbstmächtigkeit von Schülerinnen und Schülern! Sie selber treten zurück.

Schultheater stiftet durch Lesarten und Spielarten im übrigen auch Theatergeschichte. Daran erinnert uns das vorliegende Buch. Die Rezeptionsweisen von dramatischer Literatur durch Schüler und Lehrer gehört m.E. ebenso zur Theatergeschichte wie das Würdigen der sog. professionellen Theater und ihrer Aufführungen. Schüler/inn/en theater hat eben auch seine Professionalität und ist keine Reduktion, keine didaktische und/oder ästhetische Reduktion - ist nicht die kleine Schwester des großen Theaters.

Sogenannte postmoderne Formen und Denkweisen im Theater, ebenso wie ein erweiterter Theaterbegriff und eine performative Sichtweise kommen einem Moment des Schul- und/oder Schülertheaters entgegen, nämlich: Indem das Schultheater sich am Leben der Produzenten von Theater beteiligt, dieses Leben mit bewusster ästhetischer Sozialisierung bzw. als solche Sozialisierung gestaltet, beteiligt es sich an Suchbewegungen/Recherchen, an Erforschungen, an Handlung und Gestaltung, wird Selbst-Bildung im diskursiven und dialogischen Zusammenhang. Ja, manchmal wird mittels Schultheater ein ethnologischer Blick und Erkenntnisakt entwickelt, der Wert legt auf neue und dichte Beschreibungen, auf Übermalungen - oder wie es im Buch richtig heißt: der Aneignungsprozess evokiert Spielenergie. Umgekehrt ist es auch richtig: Spielenergie evokieren ganz neue, verschiedene, ungewohnte Aneignungen, so dass ein Fremdes zum Eigenen werden kann - und ein sog. Eigenes wird plötzlich fremd. Von bisher erfahrener Nähe kann zu neuer Nähe vorgestoßen werden im theatralen Produktionsprozess. Ein erweitertes Aktions- und Wahrnehmung- und Gestaltungsfeld kann erreicht werden. Es wird nicht nur der Hier-und-Jetzt-Zustand ernstgenommen, sondern ebenfalls die Potentialität - also Das-über-sich-hinaus-gehen-Können. Jugendliche im Status eines Schülers, einer Schülerin, als Mitglied einer Theater-Spielgruppe erfahren, dass es mehrere Welten gibt, auch verschiedene Symbolstrukturen, in die sie gestellt werden können, zwischen denen sie sich hin und her bewegen können, die sie gestalten können. Das ist zugleich ein antizyklischer Gegenimpuls zur Neigung, die etwa jugendkulturell und jugendästhetisch mitgebrachte Eigenwelt als einzig bedeutungsvoll anzusehen. Eine allzu frühe „Identitätsschließung“ - wie der Hannoveraner Sozialpsychologe Thomas Ziehe sagt - kann so durch theatrale Prozesse vermieden werden. Der junge Regisseur Jark Pataki drückt den theaterästhetischen Kontext so aus: „Die Welt ist sehr komplex und alle Erklärungsversuche gelten immer nur für Ausschnitte und auf Zeit. Kunst ist eine Chance, diese Grenzen zu überschreiten und den Erfahrungshorizont zu erweitern. Sie

hat ihre eigene Sprache. Diese unterscheidet sich von der verbal-intellektuellen und der mathematischen Sprache und ergänzt beide. Deshalb interessieren mich komplexe, poetische Texte: Komplexität des Denkens, Poesie als Mittel, um über das (lineare, meine Hinzufügung) Denken hinauszugehen.“

Ich habe hier ein bisschen ausführlicher ausgehört, weil ich meine, beobachten zu können, dass eine Reihe theatraler Verfahren, Ansätze und Gestaltungsdimensionen sich solcher Begründungsfiguren bedienen. Der Authentizitäts-Diskurs im Theater, auf dem Theater, im Feld des Performativen zeugt davon (und der vorliegende Band gibt Stoff zum Nachdenken). - Manchmal versteige ich mich übrigens zu dieser Phantasie: Die sog. professionellen Theater und/oder Freie Gruppen bzw. Verhaltensweisen von Regisseuren dort haben Umfangsformen des Schultheaters, der Theaterpädagogik, des Darstellenden Spiels, der Spielleitung in ihr berufliches Tun einbezogen - z.B. auch in der Berücksichtigung von Prozessualität, Intervention, offener Recherche, Raum-erfahrung als Körperraum und Spielraum.

Der uns vorliegende Band ist historisch-systematisch gegliedert: Das erhöht für die ‚die dabeigewesen‘ sind, den Wiedererkennungswert. Ich habe mir noch eine weitere, eigene Gliederung gemacht, z.B. kann man das Stichwort „Raum“ durch alle Beiträge verfolgen und bekommt ein facettenreiches Bild. Ebenso geht es mit dem wichtigen Stichwort „Dialog“: Von der ‚Gleichung‘, Theater sei Dialog, bis hin zum Dialog Spieler - Zuschauer oder zum Dialog der Genres und ästhetischen Äußerungen (z.B. Musik, Tanz und verbale Sprache) reicht das Assoziationsfeld.

Und damit weist das dialogische Angebot des vorliegenden Buches über den historischen Rückblick hinaus - wie ein Denkmal, das uns ja auch - manchmal - gemahnt, anders und neu nachzudenken, weiter zu blicken, nach vorn bzw. mit dem Vergangenen im Rücken, weil man ja nicht mehr so genau weiß, was denn vorn ist, so dass besser von einem schultheaterpädagogischen offenen Horizont zu reden wäre, den es anzusteuern gilt und der sich immer wieder neu herstellt. Nicht um Gradlinigkeit also geht es, sondern um die ‚Binsenweisheit‘ des Treffens von 1995 in Hamburg: „Experimente wagen“ - eben als generellen Ansatz. Auf Seite 136 des Buches wird Jerzy Grotowski zitiert - von mir hier zustimmend aufgenommen: „Jede Methode, die nicht ins Unbekannte vorstößt, ist eine schlechte Methode“. Mit solch einem Satz kann ich schließen - das ist ein Signal, das von diesem Buch ausgehen kann und wird. Also: Fortsetzung der Theaterreise.

Anschrift des Verfassers:
Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Florian Vaßen, Martin Lensch: „Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel“. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2000

Im literarischen Rollenspiel stößt man immer wieder auf das Phänomen, dass neben dem einzelnen Spieler, der Gruppe und dem Spielleiter die Auswahl der literarischen Texte einen besonderen Einfluss auf den Ablauf und das „Gelingen“ des literarischen Rollenspiels haben. Es ist also notwendig, sich Klarheit über die Qualität einzelner Texte zu verschaffen. Martin Lensch legt dazu eine Publikation vor, eingereicht im letzten Jahr als Dissertation an der Universität Hannover, deren Fragestellung nach der Eignung literarischer Texte sich - auf der Grundlage seiner Ausbildung als Germanist und Lehrer - aus seiner tag-täglichen Praxis als Spielleiter, Coach und Supervisor entwickelt hat. Lensch' Text ist flüssig geschrieben und die Spielprozesse sind im Anhang präzise dokumentiert, so dass ihre Analyse für den Leser gut nachzuvollziehen ist. Als erstes untersucht Lensch die Rezeptionsästhetik nach Ingarden und Iser, insbesondere deren Überlegungen zu den Unbestimmtheitsstellen bzw. Leer-

Rezensionen

stellen, und belegt die Brauchbarkeit der Rezeptionsästhetik in dem hier entworfenen Kontext, vergleichbar mit ihrer produktiven Verwendung in der Literaturdidaktik.

Auf die literaturwissenschaftliche Theorie folgt im zweiten Kapitel die Darstellung des spezifischen pädagogischen Kontextes. Lensch zeigt den Text-Leser-Spieler-Zusammenhang in den vergleichbaren Verfahren des Bibliodramas und des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Sperth, Scheller), in denen der Begriff der Leerstelle ebenfalls verwendet wird, allerdings ohne ihn genauer zu charakterisieren. Weiterhin stellt Lensch das Pädagogische Rollenspiel in seiner großen Heterogenität, seinen verschiedenen Arten (Protagonisten-, Gesamtgruppen- und literarisches Rollenspiel), Bezügen (Psychodrama, Gestalttherapie, Improvisationstheater) und Formen (rekonstruierend und konstruierend) vor.

Bevor in dem umfangreichsten fünften Kapitel einzelne literarische Rollenspiele dargestellt und ausgewertet werden, beschäftigt sich der Autor mit den zentralen Begriffen Rolle und Spiel und untersucht genauer die "Wirklichkeiten des sozialen Rollenspiels". Unterschieden werden die "Wirklichkeit als rollenstrukturierte Interaktion" und das "Spiel als Wirklichkeitsbereich eigener Geltung". Jede Interpretation von literarischen Rollenspielen - so Lensch - hat zu bedenken, "dass die Inszenierung kein Abbild des psychosozialen, geistigen und moralischen Zustand(s) des und der Spieler ist, sondern Wünsche, Träume, Hoffnungen und Ängste bearbeitet, die zur Lebensführung der Spieler distanziert oder sogar inkommensurabel sein können." Außerdem diskutiert Lensch die "wirklichkeitsstrukturierende Operation des Spiels": es ist "eine spezifische ästhetische Form der Erfahrungsinszenierung", die auf die literarische Vorlage und andere "Dramatisierungsformen" zurückgreift. In dem Abschnitt "Spiel als rollenstrukturierte Interaktion" geht es um die "psychische Logik der Rollenwahl und Rollengestaltung": "Man spielt nicht nur, was man ist, sondern ebenso, was man nie sein kann, darf oder will und was man schon immer sein wollte." Diese notwendigen Präzisierungen, die Fehleinschätzungen und kurzschlüssigen Beurteilungen im Sinne eines "Psychorealismus" vermeiden, werden allerdings meines Erachtens in den späteren Interpretationen der Rollenspiele nicht immer genug beachtet.

Fünf literarische Rollenspiele und ein Vorgespräch bilden Lensch' empirische Grundlage, der zunächst seine Vorgehensweise (Videogestützte Erhebung als qualitative Datenbasis, Verschriftlichung quasi in Form eines Drehbuchs, "objektive Hermeneutik" als Methode der Auswertung) darlegt und danach die Spielprozesse beschreibt und analysiert. Dabei werden die unterschiedlichen Arten von Leerstellen deutlich herausgearbeitet: familiäre, temporale, psychodynamische, finale, d.h. es besteht das Interesse an einer Neuinszenierung bei den Akteuren, und intentionale.

Der neue Ansatz dieser Untersuchung liegt in der Verbindung des pädagogischen Rollenspiels mit der inzwischen fast schon historischen Rezeptionsästhetik, ergänzt um Methoden der empirischen Sozialforschung. Es geht dabei vor allem um die Differenzierung und Detaillierung des Leerstellenkonzepts, d.h. um eine Abstufung und Aufgliederung von Leerstellen, um so besser entscheiden zu können, welche Texte für das literarische Rollenspiel besonders geeignet sind. Lensch legt dar, dass "im Schnittpunkt der Bedürfnisstruktur des Lesers und der Angebotsstruktur des Textes" auf emotiver, ästhetischer, kognitiver und moralischer Ebene "Konkretisierungsakte" vollzogen werden. Er betont jedoch, dass der Begriff der Leerstelle nur als "Orientierungsbegriff" (Link) dienen kann und dass wegen seiner kontingenten Anteile nur Ansätze einer Systematisierung und nicht die Erarbeitung von Gesetzmäßigkeiten möglich sind.

Den Aspekt der Kontingenz zeigt besonders erhellend (und auch amüsant) die abschließende (fiktive) Darstellung des Scheiterns eines literarischen Rollenspiels: Im Spiel des Märchens "Der Wolf und die sieben Geißlein" verbündet sich das jüngste mit dem Wolf, der sich als Vater der Geißlein ausgibt (auch eine Leerstelle!); die beiden bilden eine Räuberbande und überfallen nicht nur im Rollenspiel den Krämer, sondern verlassen die Spielbene, leeren die Taschen der Mitspieler und verschwinden mit dem Inhalt bis zum Ende des Wochenendseminars.

Lensch liefert durch das Aufzeigen der Qualität des literarischen Rollenspiels als Untersuchungsmethode des Rezeptionsprozesses und in der Entwicklung einer Typik von Leerstellen einen wichtigen Beitrag für die Praxis des pädagogischen Rollenspiels.

Anschrift des Verfassers

Florian Vaßen

Immengarten 5

30177 Hannover

Ulrike Hentschel: Gerd Koch, Gabriela Naumann, Florian Vaßen (Hrsg.), *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*. Milow/Berlin 1999

Bücher, die in dieser selbstbewussten Art den Körper im Titel führen, lassen die Leserin skeptisch aufhorchen. Wittert sie doch sogleich ein weiteres Werk der Legitimation theaterpädagogischer Arbeit über die Argumentationsfigur des authentischen, natürlichen Körpers, der mit Hilfe dieser Arbeit zu erreichen, oder besser: wiederzubeleben sei. Doch dieser voreilige Verdacht wird vom Herausgebertrio bereits in der Einleitung zerstreut. Vom Zeichensystem des Körpers ist dort die Rede, von der komplexen Tätigkeit der "Entzifferungsarbeit", der es bedarf, um dieses Zeichensystem wahrzunehmen und von der "methodischen Qualifikation, die erworben werden müsste", um "den Körper lesen (zu können)". Diese Qualifikation zu vermitteln, haben sich die Herausgeber offensichtlich zum Ziel gesetzt. Wie bereits in ihrer ersten Textsammlung zum Körperthema fühlen sie sich dabei einem kritischen, kulturhistorisch reflektierten Körperverständnis verpflichtet, das zwischen dem biologischen Körper und dem Körper als Produkt kultureller Praktiken unterscheidet (vgl. Vaßen/Koch/Naumann, *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*. Frankfurt/Main 1998).

"Ohne Körper geht nichts" ist kein im engeren Sinne theaterpädagogisches Buch. Es bietet vielmehr einen Überblick über unterschiedliche Positionen des Umgangs mit dem Körper aus pädagogischer, therapeutischer, soziologischer und künstlerischer Sicht und macht deutlich, dass theoretische Annäherungen an den Körper nur disziplinübergreifend sinnvoll sein können. Damit empfiehlt sich das Buch als Lektüre für alle diejenigen, die in theoretischem oder praktischem Interesse mit dem Körper als Material und Medium umgehen. Die Beiträge sind in zwei Teile gegliedert: Körper / Kultur und Körper / Spiel. Letzterer versammelt die stärker anwendungsorientierten Beiträge aus Pädagogik und Therapie, während der erstgenannte vorwiegend kulturtheoretische Beiträge enthält. Dieser Zuordnungsversuch bleibt jedoch sehr vage und erscheint mir auch nicht unbedingt zwingend. Den Herausgebern muss es ähnlich gegangen sein. In ihrer Einleitung nehmen sie unter den Stichworten 'Körpererfahrung', 'Selbsterfahrung', 'Dialogerfahrung' und 'Kulturerfahrung' eine andere, ebenfalls mögliche Gliederung der Beiträge vor

und weisen so auf andere – von der jeweiligen Interessenslage der Leserinnen abhängige – Lesewege hin. Dem Körperdiskurs wendet sich der Eröffnungsbeitrag des Körper/Kultur-Teils von *Gabriela Naumann* zu. Unter dem Titel *„Widersprüchliche Alltagserfahrungen des Körpers“* zeichnet sie – jenseits einseitiger Naturalisierungen – die komplexe historische Entwicklung dieses Diskurses zwischen Körperverdrängung und Körperboom auf. Das zeitgenössische „Bedürfnis nach ich-nahen und konkreten Erlebnissen, nach Authentizität und Natürlichkeit“ wird dabei ebenso einer kritischen Analyse unterzogen, wie der kulturelle und individuelle Prozess der Körperverdrängung im Namen des Zivilisationsprozesses. Um die überfrachteten Ansprüche an den Körper als sinngebende Instanz, als Religionsersatz und Projektionsfläche vielfältiger Natürlichkeitswünsche zurückweisen zu können, fordert Naumann eine „differenzierte, nicht ideologisch geführte Auseinandersetzung mit dem Körper“. Mit ihrem Beitrag gibt sie einen ersten Anstoß zu einer solchen Debatte und formuliert als Mitherausgeberin die Zielstellung des Bandes. *Uta Ottmüller* wendet sich mit Ihrem Beitrag *Körpersprache, Körperarbeit und Macht* der feministischen Perspektive des Themas zu. Dabei setzt sie sich kritisch mit historischen Positionen des Feminismus auseinander, die auf der Grundlage des binären Denkmodells von Kultur/Natur und Mann/Frau eine Umkehrung der herrschenden patriarchalischen Verhältnisse forderten. Ihre Position eines kritischen Feminismus erscheint mir allerdings dort gebrochen, wo die Binarität von Körper und Sprache nicht ebenfalls kritisch und historisch befragt wird, was zu der Feststellung führt, dass „Körpersprache (...) gegenüber Wortsprache (...) grundsätzlich die größere Authentizität besitzt“. Gewissermaßen aus einer (soziologischen und sozialanthropologischen) „Vogelperspektive“ bietet *Peter Probst* einen Überblick über aktuelle Tendenzen innerhalb der theoretischen Auseinandersetzungen zur Körperthematik. Sein Text *„Von der somatischen Wende zum ästhetischen Aufbruch“* systematisiert die Theoriediskussion und schlägt damit Sichtschnitten in die Unübersichtlichkeit dieser boomenden Branche. Einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung der Körper-Diskussion zwischen naturalistischem und konstruktivistischem Ansatz leistet der Autor durch seine kenntnisreichen Hinweise auf die einschlägige englischsprachige Literatur. Aus medienkritischer Sicht nähert sich *Martina Lecker* dem Thema. Im Sinne McLuhans versteht sie Medien als Veräußerungen des Körpers, die wiederum entscheidenden Anteil an der Konstruktion von Körpererfahrung und Wahrnehmung haben. Mit ihrem Artikel *Like Angels...* trägt sie dazu bei, kurzfristige medienapokalyptische Sichtweisen in Frage zu stellen und die unhistorische Kontrastierung von sinnlicher Körpererfahrung und Medienerfahrung zu überwinden. Die beiden Texte von *Maitreya Gipsy* und *Sinab Marx* stellen Erfahrungsberichte dar. Aus Insiderperspektive beschreiben sie Formen der Körperinszenierung und des Stylings bei Techno- und Goa-Partys und veranschaulichen so, was in der soziologischen Literatur als ‚Alltagsinszenierung‘ bereits Schlagwortcharakter erreicht hat.

Um Körperinszenierungen geht es auch in den beiden folgenden Beiträgen. *Gabriela Naumann*, *Marion Letzner* und *Matthias Briechele* gehen den vielfältigen symbolischen Bedeutungszusammenhängen von Körper und Fleisch nach und dokumentieren (schriftlich und fotografisch) eine Körper – Fleisch – Aktion. *Peter Probst* analysiert den kulturellen Wandel der symbolischen Bedeutung von Körpertattoos.

In seiner sehr persönlichen, von eigenen Erfahrungen gefärbten Auseinandersetzung mit dem Blochschen Begriff der Naturallianz wendet sich *Gerd Koch* dem ‚Projekt Mensch‘ zu, das er in unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Situationen aufsucht. Natur und Körper werden in seinem Artikel *Naturallianz in meiner Alltäglichkeit* nicht als etwas immer schon Vorhandenes verstanden, das es nur wieder zu entdecken gilt, sondern als Aufgabe, als Projekt, in dem Mensch und Natur als Koproduzenten auftreten können. In „Momenten gelungenen Lebens“, die der Autor unter anderem in pädagogischen/theatralen Experimenten und gelungenen Entwürfen von Körpererfahrung festmacht, sieht er die von ihm beschriebene Naturallianz aufscheinen. Durch die Verknüpfung des utopischen Gedankens der ‚Naturallianz‘ mit alltäglichen Erfahrungen gelingt es Koch, die Besinnung auf den Körper nicht als eine Form der ‚Wiedergewinnung des Paradieses‘ darzustellen, sondern als eine konkrete Utopie, die es unter dem Motto ‚Der Körper ist kein Sofa‘ zu verwirklichen gilt.

Der Artikel von *Uta Ottmüller* zu *Körperarbeit und Lebensstil*, in dem der vieldeutige Begriff der Körperarbeit erläutert und auf seine historischen Wurzeln hin befragt wird, schließt den ersten Teil des Bandes ab.

Der zweite Teil ‚Körper/Spiel‘ wird von *Gesa Koch-Wagner* eingeleitet. Ihr Beitrag *Körper im Schatten* zeigt Formen der Körperarbeit im therapeutischen Bereich auf und kontrastiert diese mit theatralen Formen, denen es darum geht, Körper ins (Rampen-) Licht zu setzen.

Zusammen mit dem sich daran anschließenden Beitrag *Von Taboris lernen* wird hier der oft geringe, dabei aber entscheidende Unterschied zwischen therapeutisch und ästhetisch motivierter Körperarbeit ausgelotet. Die Autoren *Gerd Koch* und *Felix Zulechner* suchen in den Prinzipien der Theaterarbeit Taboris, die sie auch als ‚nicht-kurative Therapie‘ bezeichnen, nach Impulsen für die theaterpädagogische Arbeit. Ihre kritische Lektüre Taboris – vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher, pädagogischer, theatertheoretischer und – praktischer Ansätze – zeigt zahlreiche Anknüpfungspunkte für Theaterpädagogien auf. Sie verweist gleichzeitig darauf, dass Taboris subjektiver und erfahrungsbezogener Ansatz mit Erwartungen und Begriffen spielt und nicht leichtfertig auf andere Arbeitszusammenhänge übertragbar ist.

Die beiden folgenden Beiträge reflektieren eine körperorientierte theaterpädagogische Praxis auf der Grundlage eines kritischen Körperverständnisses. Ausgehend von einem Denken jenseits der Dichotomien von Körper/Schrift oder Leib/Text stellt *Marianne Streisand* Verfahren der Textarbeit dar, die den Prozess der *„Einverleibung“* von Texten in der Dialektik von Aneignung und Verfremdung beschreiben. Sie grenzt sich dabei ausdrücklich von einem essentialistischen Körperverständnis ab, das – wie sie kritisch anmerkt – theaterpädagogischen Veröffentlichungen häufig zugrunde liegt. *Dietlinde Gipsy* zeigt Möglichkeiten des kreativen Einsatzes von Körperübungen und argumentiert dabei ebenfalls vor dem Hintergrund eines Verständnisses vom Körper als sich wandelndes, damit formbares Produkt der Gesellschaft.

In vollständigem Widerspruch zu diesen Vorstellungen einer reflektierten Körperpraxis steht der sich anschließende Text *Wahrnehmung von Gefühlen anhand unserer Körpersprache* von *Katrin Kommick*. Mit dem Glauben an die ursprüngliche Sprache des Körpers, der Gegenüberstellung von ‚abstrakter‘ Sprache und ‚organischem‘, ehrlichem Körper, der unhistorischen Sichtweise eines von der Zivilisation verbogenen Körpers, der sich „schon zu weit von unserem Ursprung entfernt“ habe, werden alle Ingredienzien aus dem Giftschrank der Theaterpädagogik zusammengemischt. Ob es der Autorin in der folgenden akribischen Beschreibung körpersprachlicher Zeichen darum geht, Wege zu finden, diesen ‚Ursprung‘ wiederzuerlangen oder eine Zeichensprache für unterschiedliche Gelegenheiten anzubieten, bleibt ungewiss.

Rezensionen

Bei den weiteren Beiträgen dieses Teils handelt es sich um Praxisberichte und Projektbeschreibungen körperorientierter Arbeit aus verschiedenen Zusammenhängen: der Workshopszene, der Arbeit mit Mädchen und Frauen im sozialpädagogischen Feld und im Sportverein, der Rhythmikerziehung im Vorschulalter und dem Bereich der Seminararbeit zur Körpersprache. Diese (Fall-) Beispiele geben einen Überblick über die Vielfalt der Praxisbereiche von Körperarbeit und bieten interessierten Praktikern gleichzeitig konkrete Hinweise für ihre eigene Arbeit. Dazu trägt auch die Sammlung von Körperübungen und -spielen bei, die *Gabriela Naumann* im Anschluss an die beiden Hauptteile vorstellt.

Das Prinzip der Transdisziplinarität, das dem gesamten Band zugrunde liegt, wird am Ende noch einmal mit einer umfangreichen (17seitigen!) Auswahlbibliografie unter Beweis gestellt.

"Ohne Körper geht nichts" versammelt eine Vielzahl unterschiedlicher Beiträge aus Theorie und Praxis zum Körperthema und stellt sie (auch in provokativer Absicht?) neben- und gegeneinander.

Zwar sind die einzelnen Beiträge sehr heterogen, selbst in der grundlegenden Frage der 'Natürlichkeit' bzw. der gesellschaftlichen Konstruktion des Körpers. Dadurch bietet sich jedoch auch die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen und zur Bestimmung des eigenen Standorts. Das eingangs von den Herausgebern angesprochene Bild vom "Körper als Kristall", der – je nach Standort – durch sehr unterschiedliche Prismen betrachtet werden kann, trifft auch zur Charakterisierung der vorliegenden Textsammlung zu.

Anschrift der Verfasserin:

Ulrike Hentschel
Cheruserstr. 23
10829 Berlin

Andreas Poppe: Jurij A. Vasiljev: Imagination-Bewegung-Stimme - Variationen für ein Training

Vasiljevs Buch beschreibt in anschaulicher Weise wesentliche Ansätze theaterpädagogischer Trainingsarbeit mit Stimme. Das im letzten Quartal 2000 erschienene Buch bezieht die jahrelange praktische und theoretische Forschungsarbeit Vasiljevs an der Hochschule für Darstellende Kunst in St. Petersburg mit ein.

Vasiljev beschränkt sich nicht auf die Darstellung einfacher Trainingsvorgänge und Arbeitsanweisungen. Es geht ihm vor dem Hintergrund individueller Arbeitsweisen um eine Transparenz methodischer Ansätze. In diesem Sinne könnte sein Buch vielleicht folgende Quintessenz vermitteln: *Bearbeite deine Stimme im Kontext von Körperbewegung, Vorstellungskraft und Phantasie*. Wie das funktioniert, beschreibt er in 108 dezidiert erläuterten Übungen, aufgeteilt in sechs Trainingseinheiten und etlichen Lernschritthinweisen.

Die besondere Sichtweise Vasiljevs, ein Ergebnis seiner langjährigen phonetischen Praxis mit Schauspielstudenten, macht, obwohl kaum neue Übungen beschrieben werden, dieses Buch besonders wertvoll. Bisweilen allerdings drängt sich beim Lesen die Frage auf, ob es ohne seine direkte Anleitung - ich habe an einem einwöchigen Training teilgenommen - allein durch Lektüre gelingt, Trainingserfolge zu erzielen; denn diese sind persönlich und müssen durch ständige Kontrolle oder Korrektur des Trainers, der Trainerin individuell betreut werden.

Weil es Vasiljev gelingt, die kommunikative Atmosphäre seiner Unterrichtseinheiten plausibel zu beschreiben, macht das Buch Lust und regt zum Ausprobieren an. Hineinhören in den eigenen und fremden Körper beschreibt er als eine wichtige Konsequenz seiner ästhetisch - phonetischen Arbeit. Gilt es,

Arbeitszusammenhänge vom Gebrauch der Imagination mit Stimme zu belegen, greift Vasiljev schon mal auf die Großen des russischen Theaters, etwa K.S. Stanislawski oder W. Meyerhold zurück. So sind denn auch für ihn vorgestellte Bewegung oder das Hineintönen in Stimme Metabereiche des Theaterschaffens und besitzen elementare Bedeutung für die Arbeit der Schauspieler. Man fühlt sich unwillkürlich an A. Artaud erinnert, der Metasprachlichkeit bekanntermaßen große Bedeutung zusprach.

Als wesentliche Inhalte seiner Stimpädagogik beschreibt Vasiljev Phänomene, die vielleicht am ehesten mit dem Begriff „auditive Empathie“ zu umschreiben wären. Sogenannte Vibrationsübungen sollen über das Flattern von Lippen, Zunge und Gaumensegel, Resonanz und Volumen der Stimme stimulieren und kräftigen. Durch die Verbindung langsamer Bewegungen und ein bewusst, aktives Antönen der körperlichen Resonanzräume schult Vasiljev den individuellen Stimmsitz und erweitert den tonalen Umfang der Stimme. Es soll so eine dauerhaft, zwanglose Einstellung der Stimme und des Sprechklanges erreicht werden. Beifügend entwickelt er assistierende Trainings für die Entwicklung von Atem- und Stimmfunktion. Vasiljev will so den Blick auf den eigenen Körper und die Stimme anhaltend schärfen. Allen mechanischen Trainingsweisen für Artikulation oder Diktion versucht Vasiljev mit ständiger Kontrolle der Trainingsbefindlichkeit aus dem Wege zu gehen. Phonetische Stigmata wie Lispeln, Knödeln u. ä. werden daher ebenso angegangen wie basale Atemprobleme. Ausschlaggebend für die Arbeit mit Vasiljev ist der von ihm mit großer Vehemenz beschriebene Begriff der Leichtigkeit des Trainings. Ähnlich formulierte es M. Tschechow für das Training seiner Schauspieler. Ein zu starkes Sich-Bemühen, Verkrampfen oder intellektuell gesteuertes Herangehen an die phonetischen Funktionen bedeutet für Vasiljev einen Schritt zurück. „*Strengen sie sich auch bei den anderen Übungen unseres Trainings nicht zu sehr an*“ und „*besonders warnen möchte ich sie vor zu großer Anstrengung beim Aussprechen dieser oder jener Laute, vor zu nachdrücklicher Artikulation und mechanisch sinnlosem Reden*.“ Die inhaltliche Spanne der einzelnen Trainingslektionen beginnt sukzessive bei den Polen kinästhetische Wahrnehmung und Abbau von Hemmungen und zielt auf qualitative Stimmsteuerung mittels eines umfangreichen Stimmregisters.

Mit Gruppen-, Paar- und Einzelübungen, die durchweg alle Altersstufen, Berufsgruppen, seien sie nun Professionelle oder Amateure, ansprechen, erscheint mal wieder eine wertvolle Sammlung für die theaterpädagogische Unterrichtspraxis.

Eine Klammer zwischen Bewegung, Stimme und Phantasie allerdings, wie sie Vasiljev zu Beginn seiner Ausführungen ankündigt, liest man erst im letzten Teil des Buches deutlicher heraus. Vor allem, weil Vasiljev hier seine eigene Praxis mit StudentInnen dokumentiert. Darin ist die Fähigkeit zur Diagnose der eigenen und fremden Stimmvorstellung und Empfindung, aus denen sich in der phonetischen Alltagspraxis schnell Reso-

nantztechniken entwickeln lassen, am plausibelsten dargestellt.

Der dritte, leider etwas zu kurz geratene Aspekt dieses Buches beschäftigt sich mit Stimmgestaltung in Bezug auf Phantasie, bringt aber für die theaterpädagogische Praxis wenig Neues. Verdienstvoll aber: Vasiljevs Pädagogik bezieht sich nicht ausschließlich auf Phonetik, sondern beleuchtet nahezu sämtliche Arbeitsparameter dieses Arbeitsfeldes. Für die phonetische Praxis resultiert daher einerseits, dass sich Stimme an Vorgänge der Phantasie binden lassen kann, und andererseits Imagination Stimmklänge, Körperbewegungen und Raumbezüge initiiert und generiert.

Vom Russischen ins Deutsche übersetzt von Gerhard Neubauer unter fachlicher Beratung von Ulrike Froleyks.

Das Buch ist nicht über den Buchhandel zu beziehen.

Bei Interesse hilft das Institut für Theaterpädagogik, Lingen (Ems) oder das Theaterpädagogische Zentrum der Emsländischen Landschaft Lingen e. V. weiter.

Anschrift des Verfassers:
Institut für Theaterpädagogik
der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen
49808 Lingen, Am Wall Süd 16
Tel.: 0591/91269-25

Ankündigungen/Termine

Neuer Studiengang Darstellendes Spiel

Zum WS 2000/2001 wurde in Niedersachsen der Teilstudiengang Darstellendes Spiel für das Lehramt an Gymnasien eingeführt. Durch die Kooperation der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Hochschule für Musik und Theater Hannover, Universität Hannover und Universität Hildesheim entstand ein bundesweit einmaliges und innovatives Studienangebot. Die Studieninhalte sind modularisiert und werden wahlweise an den vier Hochschulen studiert.

Studienziele/Studieninhalte

Das Studium Darstellendes Spiel versteht sich als ein Theorie und Praxis integrierendes, wissenschaftlich-künstlerisches Studium. Das Studium vermittelt den Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten für die Lehrtätigkeit im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel: Theaterfachwissen, eigene Spielpraxis, Inszenierungsarbeit von der Materialauswahl über die Probenarbeit bis zur Schultheaterproduktion.

Das viersemestrige Studium mit 64 Semesterwochenstunden teilt sich in vier Studienbereiche: Fachwissenschaft (20 SWS), Fachpraxis (26 SWS), Fachdidaktik (10 SWS) und Projekt (8 SWS).

Die Studieninhalte wie Aufführungsanalyse und Ästhetik des Gegenwartstheaters, Theatergeschichte/Theatertheorie, Modelle und Methoden der Theaterpädagogik, Grundlagen des szeni-

schen Spiels, Planung, Durchführung und Reflexion szenischer Prozesse und Aufführungen, Projekte u.a. sind nach Modulen gegliedert. Die Module werden in Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Art angeboten: Vorlesungen mit Kolloquien, Seminare mit theaterpraktischen Übungen, Seminare mit fachdidaktischer Reflexion und Projekte.

Künstlerische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lerninhalte und -methoden werden eng aufeinander bezogen. Das eigene künstlerische Experimentieren, die wissenschaftliche Reflexion und die didaktischen Überlegungen, wie die Vermittlung und der Transfer der Kunstform Theater in die schulische Situation gelingt, ergänzen einander.

Studienvoraussetzungen

Das Studium ist konzipiert für **Studierende des Lehramts an Gymnasien**, die die **Erste Staatsprüfung** oder die **Zwischenprüfung** bestanden haben. Darstellendes Spiel wird dann als Ergänzungsfach studiert. Die Zulassung wird durch eine gesonderte Zugangsprüfung geregelt. Für den Studiengang stehen derzeit zu jedem Wintersemester 25 Studienplätze zur Verfügung.

Das Studium erfordert durch die Modulangebote an vier Hochschulen ein hohes Maß an Eigeninitiative, Selbstorganisation und Mobilität.

Weitere Informationen

Immatrikulationsamt der HBK Braunschweig,
Johannes-Selenka-Platz 1, 38118 Braunschweig,
Tel: 0531/391-9127, Fax: 0531/391-9259

Bewerbungen sind bis zum 30. April 2001 an obige Adresse zu richten.

Ankündigungen/Termine

14.-17.6.2001

**Theater als Paradigma
der Moderne –
Kongreß in Mainz**

Das Graduiertenkolleg "Theater als Paradigma der Moderne", das dem Institut für Theaterwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz angeschlossen ist, veranstaltet vom 14. bis 17. Juni 2001 einen Kongreß in Mainz. Anlaßlich des Abschlusses der dritten Förderungsphase des Kollegs durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft bietet dieser Kongreß die Gelegenheit, die vielfältigen Forschungsergebnisse des Kollegs zu präsentieren sowie Entwürfe und Perspektiven von Theater im 20. und 21. Jahrhundert zu diskutieren.

lädt ein, den unterschiedlichen Entwürfen von Theater und Theatralität nachzugehen, die Konturen der verschiedenen Entwicklungen nachzuzeichnen, aber auch sich der Frage zu stellen, welche Formen annehmen könnte.

Unter der Leitfrage, die der Titel des Kongresses und des Kollegs aufwirft, werden Forschungen zu Tanz- und Musiktheater ebenso wie zur Performancekunst zu diskutieren sein. Weitere Schwerpunkte werden die Untersuchungen zum Verhältnis von Text und Theater, zur Theatralität sowie zu Theater unter dem Einfluss der neuen Medien und zu weiteren theoretischen und methodischen Fragestellungen der Theaterwissenschaft sein.

Informationen:

Graduiertenkolleg "Theater als Paradigma der Moderne"
Johannes Gutenberg-Universität
Institut für Theaterwissenschaft
Welerweg 18
55099 Mainz
Tel.: 06131-3925506
e-mail: Paradigma2001@gmx.de
www.Paradigma2001.de

**Playing Betwixt and Between
The Fourth World Congress of IDEA 2001,
2 - 8 July 2001 in Bergen /Norway**

Playing Betwixt and Between is the congress motif and is a metaphor for the field of drama/theatre and education. It signals „playing in a room of possibilities“, where processes of growth, creation, communication and breaking down boundaries are all set in motion.

The Conference Special Guest of Honour is Dorothy Heathcote - a British pioneer within the world of drama education. Heathcote is a most important and influential name within international educational drama. There will be 5 keynote speakers at the world congress and several Special Interest Groups: This is forum where different fields of competence - researchers, teachers, artists - can meet right across the world congress to debate theory and practice with a special focus on a special interest within drama/theatre and education. We estimate to offer 40 - 50 workshops and papers each day during the congress. IDEA workshops are usually based on theory and practice.

Registration:

The last date for registration is May 1st at a price of NOK 2700. We recommend application by email. The registration form will be available on-line from ca. February 1st 2001. Any questions concerning registration should be addressed to :

oystein@idea2001.cc (Øystein Kvinge,
Bergen University College), or to
our PCO (Travel Planners of
Scandinavia AS):
harald.riisnaes@travel-planners.no.

**Off-Theater Neuß
Fortbildungen, Workshops und Boal-
Video**

Das Neusser Off-Theater führt ab **08. September 2001** eine weitere, zweijährige Fortbildung zum/zur Theaterpädagogen/in (Umfang 600 USt) durch, die vom Bundesverband für Theaterpädagogik anerkannt ist sowie eine Tanzpädagogik-Fortbildung ab dem 01.09.2001, die ebenfalls 2 Jahre dauert.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von „Advanced“-Seminaren für fortgeschrittene Theaterpädagogen/innen: So gibt es am 08./09.09.2001 ein Theaterlabor mit Jürgen Weintz zu den neuen Boal-Techniken.

Weitere Seminare für Fortgeschrittene:
Bewegungstheater (19./20.01.2002), Stimmtraining (23./24.02.2002) sowie Regie (13./14.04.2002).

Das Video mit Augusto Boal ist gg.
Vorkasse von DM 57.00 (inkl. Versand) erhältlich.

Weitere Informationen:

Off-Theater e.V.,
Selbkantstr. 6, 41464 Neuss
Tel.: 02131/83319 oder Fax 02131/83391.



Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in Lingen

Neuer In-Take 2001 mit Vollzeit- und berufsbegleitender Variante

Im Januar 2001 feierte der viersemestrige Zusatzstudiengang Theaterpädagogik der FH Osnabrück am Standort Lingen den erfolgreichen Studienabschluß der Studierenden des ersten Durchgangs. Sie schlossen ab mit dem akademischen Grad "Diplom-Theaterpädagogin" / "Diplom-Theaterpädagoge FH".

Ziel des Studiums ist die Ausbildung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die befähigt sind, das Medium Theater in der Vielfalt seiner Formen und Wirkungsweisen zu nutzen für die gesellschaftlichen und kulturellen (Selbst-)Bildungsprozesse der Menschen an ihren Arbeits-, Lern- und Spielorten. Zu diesem Zweck kooperiert der Studiengang mit der Integrierten Gesamtschule Lingen (IGS), die einen kunstpädagogischen Schwerpunkt vorhält, und dem Theaterpädagogischen Zentrum Lingen (TPZ), das die sozio-kulturelle Einbettung des Studienganges in Stadt und Region sicherstellt. Vom ersten Semester an findet hier die Begegnung mit den Praxisfeldern, den Zielgruppen, Institutionen und Verbänden statt, die konstitutiv sind für den theaterpädagogischen Alltag. So haben die Studierenden Gelegenheit, im Wechselspiel von Anschauung, kritischer Reflexion und eigenem Erproben theaterpädagogisches Wissen und Handlungskompetenz zu erwerben.

Zulassungsvoraussetzungen: Studienvoraussetzung ist in der Regel ein pädagogischer Hochschulabschluß; Interessenten mit einem anderen Hochschulabschluß können berücksichtigt werden, wenn ihre Voraussetzungen als gleichwertig anzusehen sind. Interessierten Praktikern mit Hochschulzugangsberechtigung steht der Studiengang ebenfalls offen. Als Abschluß wird hier ein Hochschul-Zertifikat vergeben.

Vom 25. bis zum 28.06.2001 finden die Aufnahmeseminare für den neuen Intake zum Wintersemester 2001/2002 statt, in denen die besondere künstlerische oder spielpädagogische Befähigung nachzuweisen ist.
Seminar 1 (für Teilzeit-Studierende): 25./26.06.
Seminar 2 (für Vollzeit-Studierende): 27./28.06

Studieninhalte sind u.a.:

- Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik; Pädagogik des Schauspielens; Dramaturgie und Regie;
- Theorie und Geschichte des Theaters
- Basis-Übungen zu: Atem, Haltung und Stimme; Sprechen, sprachliches Gestalten; gestaltendes Lesen; Körpererfahrung und Bewegung; Schauspielen;
- Theater-Laboratorien in den Bereichen Dramaturgie, Schauspiel und Regie;
- Unternehmenskommunikation und Unternehmenstheater;
- Praktisches Kulturmanagement.

Informationen:

Postanschrift: Institut für Theaterpädagogik,
 Am Wall Süd 16, 49808 Lingen
 Leiter des Studiengangs: Prof. Dr. Bernd Ruping
 Tel.: 0591/91269-19 Fax: 0591/91269-92;
 e-mail: U.Linkermann@fh-osnabrueck.de
 Internet: www.et.fh-osnabrueck.de/theater/

Bewerbungen sind bis zum 15. Juni 2001 an obige Adresse zu richten.

Europäische Fachtagung

Theaterarbeit mit jungen Menschen in Europa im Kontext aktueller gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen
1. bis 4. November 2001 in Lingen (Ems)

Theater ist immer auch ein Spiegel der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Zustände und es hat sich immer eingemischt in die Diskussion über die aktuellen Fragen, Probleme und Mißstände der jeweiligen Zeit.

Im Rahmen dieser Fachtagung sollen verschiedene Ansätze dieser gesellschaftsbezogenen Theaterarbeit in Europa vorgestellt, diskutiert und miteinander verglichen werden. Dabei wird die Frage, in wieweit die Kunst des Theaters sich funktionalisieren läßt, oder aber ob es ein gesellschaftlicher Auftrag des Theaters ist, sich in die jeweils aktuellen Auseinandersetzungen einzuschalten, einer der wichtigsten Diskussionspunkte sein.

Eingeladen sind Referenten aus verschiedenen europäischen Ländern (Künstler, Regisseure, Theaterpädagogen), die jeweils exemplarisch unterschiedliche Modelle dieser Theaterarbeit vorstellen. Wir erhoffen uns von der Fachtagung Impulse für die Theaterarbeit mit jungen Menschen in Europa, sowie eine Standortbestimmung des Jugendtheaters in Europa.

Tagungssprachen sind Deutsch und Englisch. Die Tagungsleitung hat Norbert Radermacher.

Die Teilnahmegebühr beträgt DM 200,— und schließt Unterkunft und Verpflegung ein.

Anmeldeschluß ist der 01.09.2001.

Veranstalter ist das Europäische Zentrum der AITA/IATA (International Amateur Theatre Association).

Informationen und Anmeldeunterlagen können angefordert werden beim:

Europäisches Zentrum
 Universitätsplatz 5-6,
 D-49808 Lingen (Ems)
 Tel.: 0591-9166 3-18,
 Fax: 0591-9166 3-19
 E-mail: office@amateurtheatre.net

Ankündigungen/Termine

Gitta Martens, Akademie Remscheid

Literatur für das Theater mit Jugendlichen inszenieren

Berufsbegleitende Qualifizierung in sieben Fortbildungskursen

Kein bisschen altmodisch ist es, einen literarischen Stoff für das Theater zu inszenieren. Kinder und Jugendliche äußern Pädagogen gegenüber sehr oft den Wunsch, „richtig“ Theater spielen zu wollen. Das heißt, sie wollen einen dramatischen Text auf die Bühne bringen, und das möglichst auf eine Weise, die ihnen Spaß macht und die zu ihrer eigenen Lebenserfahrung passt.

Die Akademie Remscheid hat hierzu ein theaterpädagogisches Konzept entwickelt, das wesentlich auf dem Prinzip der Improvisation beruht. Die insgesamt sieben Fortbildungskurse richten sich an Theaterpädagogen der außerschulischen kulturellen Bildung und an Lehrer/innen für darstellendes Spiel bzw. für das Fach „Spielen – Darstellen – Gestalten“ in Nordrhein Westfalen, die über berufliche Vorerfah-

rungen im Theaterspiel mit Kindern und Jugendlichen verfügen und die an einer fundierten und praxisnahen Qualifizierung interessiert sind.

Bestandteile der Fortbildung sind Praxisaufgaben, Regionalgruppentreffen, Lehrproben und Supervision. Die Qualifizierung erstreckt sich auf rund drei Jahre.

Zwischen den einzelnen Kursabschnitten liegen jeweils mehrere Monate. Der erste Kurs findet vom **3. bis 7. Dezember 2001** statt. Die Kosten betragen DM 200,- Kursgebühr und DM 238,- für Unterkunft und Verpflegung in der Akademie Remscheid je Kursabschnitt (Stand: 2001). Die Leitung hat Gitta Martens. Zu Spezialthemen wirken Gastreferenten mit. Das ausführliche Programm wird auf Wunsch kostenlos zugeschickt.

Kontakt: Gitta Martens, Akademie Remscheid, Küppelstein 34, D-42857 Remscheid
Fon (02191) 794-267, Fax (02191) 794-205
E-Mail: martens@akademieremscheid.de,
<http://www.akademieremscheid.de>

Spiel- und Theaterpädagogik für Anwender/innen

Zweijährige berufsbegleitende Ausbildung

Schwerpunkt dieser Ausbildung an der Landesakademie für Jugendbildung in Weil der Stadt ist der direkte und professionelle Einsatz von Spiel und Theater in allen Bereichen der Pädagogik, der Sozialarbeit und der Erwachsenenbildung - und damit der unmittelbare Transfer in das jeweilige Praxisfeld.

Die Ausbildung (ab Februar 2002 über zwei Jahre) umfaßt 8 Wochenenden und 7 drei- bis siebentägige Kurseinheiten, davon eine in der Toskana, sowie ein von den

Ausbildungsleitern begleitetes Praxisprojekt; insgesamt 48 Ausbildungstage mit 620 Unterrichtsstunden.

Weitere Auskünfte und Anmeldung: Landesakademie für Jugendbildung, Postfach 1240, 71256 Weil der Stadt
Tel. 07033/5269-0, mail: info@jugendbildung.org

Eine Informationsbroschüre mit näherer Beschreibung der Inhalte, des Ablaufs, der Termine und den genauen Konditionen kann bei der Landesakademie angefordert und unter www.jugendbildung.org abgerufen werden.

