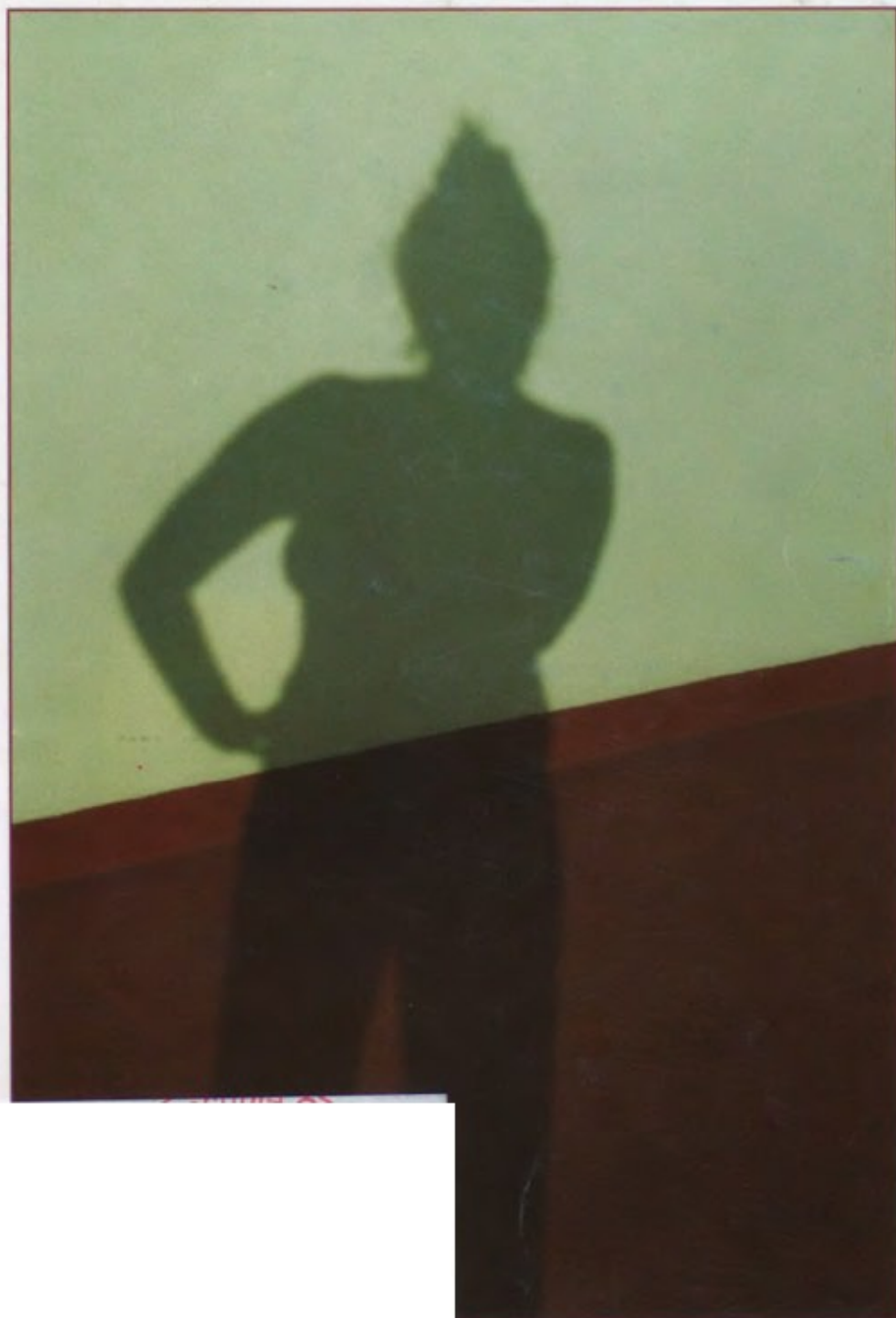


17. Jahrgang

Heft 39

# Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Lebenskunst – revisited  
Theaterpädagogische Zentren  
So arbeiten wir ....



## Inhalt

---

<b>Einleitung</b>	
<b>Lebenskunst revisited – Die Diskussion um die Lebenskunst als „Leitidee“ der Theaterpädagogik</b>	3
Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess <i>Ulrike Hanke</i>	4
Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik <i>Ulrike Hentschel</i>	11
<b>Theaterpädagogische Zentren als Knotenpunkte der sozio-kulturellen Infrastruktur</b>	
Kulturelle Bildung als Investition in die Zukunft der Stadt <i>Rudolf Kruse</i>	15
Von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit <i>Norbert Radermacher</i>	18
TPZen – Chancen oder Konkurrenz für freie TheaterpädagogInnen <i>Angela Gärtner</i>	20
Theaterpädagogische Zentren im gemeinsamen Spiel mit anderen Künsten <i>Dorothea Goltzsch</i>	22
<b>So arbeiten wir – und das denken wir uns dabei</b>	
Versuch über eine systemisch-konstruktive Theaterpädagogik <i>Lars Göhmann</i>	24
Performative Dialoge – Spielerische Kontakte zwischen Live-Performance und medialer Bilderzählung <i>Marie-Luise Lange</i>	27
bilder theater osnabrück <i>Gerd Koch</i>	31
Theatersport? Impro? Improvisationstheater? <i>Jörg Gohlke</i>	32
Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E. <i>Friedhelm Roth-Lange</i>	35
Überschreiben <i>Ute Pinkert</i>	43
Ästhetik – Wahrnehmungskunst und Anschauungswissenschaft – Ideen für theaterpädagogisches Arbeiten <i>Gerd Koch</i>	50
<b>Rezensionen</b>	54
<b>Veranstaltungen/Termine</b>	58
<b>Adressen der AutorInnen</b>	60
<b>Internationale KorrespondentInnen</b>	49
<b>Thematische Planungen der Herausgeberschaft</b>	49
<b>Impressum</b>	2

## Impressum

- Herausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, e-mail: [koch@asfh-berlin.de](mailto:koch@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](mailto: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: [vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de](mailto:vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de), Fax: 0511-7624060  
 Prof. Dr. Ulrike Hentschel, HdK Berlin, e-mail: [ulrike.hentschel@berlinweb.de](mailto:ulrike.hentschel@berlinweb.de), Fax: 030-78717973
- 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](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Titelphoto:** Marie-Luise Lange
- Photos:** Matthias Bittner, Geibelstr. 24, 30173 Hannover und von Constanze Schmidt, Gutenbergstr. 34, 38118 Braunschweig
- Preis:** 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,  
 Herausgeber,  
 Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50674 Köln, Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, Email: [but@netcologne.de](mailto:but@netcologne.de),  
 Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V., Falkenstr. 20, D-30449 Hannover, Tel: 0511-4581799, Fax: 0511-4583105, Email: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de) <<mailto:info@bag-online.de>> ,  
 Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17737 Milow, Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583,  
<http://www.schibri.com>, E-mail: [Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)

## Einleitung

Ulrike Hentschel

### Lebenskunst revisited – Die Diskussion um die Lebenskunst als „Leitidee“ der Theaterpädagogik

Die Diskussion um die Lebenskunst als ‚Leitidee‘ der Theaterpädagogik (KORRESPONDENZEN Heft 37) geht weiter. Beim Symposium zur Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik, das im Februar 2001 auf Initiative und Einladung von Hans-Wolfgang Nickel in Berlin stattfand, wurde diese Auseinandersetzung um neue Argumente erweitert und vertieft. Zumal Wilhelm Schmid im einleitenden Referat „Theaterpädagogik und Lebenskunst“ seine Thesen noch einmal vorstellte und argumentativ untermauerte. Ulrike Hanke setzte sich in ihrem Beitrag kritisch mit dem Ansatz Schmidts auseinander, wandte sich aber vor allem und besonders scharf gegen die theaterpädagogische Rezeption dieses philosophischen Ansatzes, wie sie im Heft 37 der KORRESPONDENZEN dokumentiert ist. In Abgrenzung zum ‚pausbäckigen‘ Subjekt der theaterpädagogischen Lebenskunst entwirft sie ihre Vorstellung von einem Subjekt-im-Prozess, das die Auseinandersetzung mit dem Heterogenen nicht ausklammert oder zu glätten versucht und zeigt Beispiele theaterpädagogischer Praxis auf, für die die Störung, das Ver-rückte, die Verausgabung konstitutiv sind. „Ohne Dialogizität keine Korrespondenzen“, schreibt Bernd Ruping im Editorial von Heft 38 der KORRESPONDENZEN. Ulrike Hankes Beitrag setzt an dem so formulierten Selbstverständnis an und bestätigt gleichzeitig Rupings Feststellung, dass Theaterpädagogik „ohne Wort und Reflexion, ohne das Abenteuer des (Selber-)Denkens und Entdeckens“ nicht auskomme.

Zum Dialog kann möglicherweise auch die Tatsache ermutigen, dass die Vortragsform des Referates im hier wiedergegebenen Beitrag von Ulrike Hanke weitgehend beibehalten wurde, so dass die direkte Anrede der Zuhörer (jetzt Leser), die das Gespräch mit der Autorin und weitere Auseinandersetzungen zum Thema suchen, erhalten bleibt.

Das gilt auch für den zweiten hier wiedergegebenen Beitrag von Ulrike Hentschel, der aus einem Statement hervorgegangen ist, das zu Beginn der oben erwähnten Tagung für Diskussionsstoff sorgte. Insbesondere die These der Konstruktion von Wirklichkeiten wurde auf ihre Konsequenzen für theaterpädagogische Theoriebildung hin befragt: Was bedeutet diese These für theaterpädagogische Annahmen wie die Möglichkeit des ‚Probierens‘, des Einübens von Handlungsmöglichkeiten im so genannten sanktionsfreien Raum der Bühne?

Abschließend noch ein Hinweis: Die Diskussion um den Zusammenhang von Theaterpädagogik und Lebenskunst war selbstverständlich nur ein Aspekt des Symposiums, das sich nach den Symposien ‚Spieltheorie‘ (1998) und ‚Theatertheorie‘ (1999) der „Frage nach einer THEORIE der Spiel- und Theaterpädagogik“ zuwandte (Nickel, Einladung zum Symposium, Berlin 2001). Eine Tagungsdokumentation erscheint demnächst in der Reihe der Materialienhefte der LAG Spiel und Theater Berlin und ist – wie auch die Dokumentationen der beiden genannten vorhergehenden Tagungen – dort zu beziehen.

*„Konturen“ – sich selbst betrachten,  
aus sich herausgehen,  
sich lösen,  
sich prüfen, spiegeln,  
verändern*



## Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

Ulrike Hanke

„Aha“, werden einige unter Ihnen gedacht haben, als sie den Titel meines Vortrages lasen: „Da ist es wieder: das Subjekt.“ Es ist noch nicht lange her, da wurde „das Ende des Subjektes“ bewiesen. Sei es in Varianten des sogenannten postmodernen Denkens, in Schulen des philosophischen Strukturalismus, in schizetheoretischen Abzweigungen von Psychoanalyse oder in systemtheoretischer Soziologie: Ist nicht im gerade zu Ende gegangenen 20. Jahrhundert immer wieder „bewiesen“ worden, dass es das Subjekt nicht gibt, schon deshalb nicht, weil das cartesianische Denken Fiktion war, das transzendente Ego eine Hypostase der Vernunft, die psychologische Ich-Analyse eine Verknennung des Ichs als Sprechwesen und jede Ontologie Resultat eines profunden Irrtums über die Wahrheit des Systematischen?

Insofern Sie sich einer der besagten Traditionen verpflichtet fühlen, bitte ich Sie dennoch um etwas Geduld: Verstehen Sie bitte nicht zu schnell. Nehmen Sie das Wort „Subjekt“ im Titel meines Vortrags nicht zu schnell als ein Zeichen für meine vermeintliche Verwurzelung im cartesianischen Denken – nehmen Sie es aber auch nicht als Zeichen für das Gegenteil. Mit anderen Worten: Verschließen Sie mein Sprechen vom Subjekt nicht Ihrerseits schon in einer Krypta des Sinns, in einer Krypta, in der der Sinn einer Rede für Sie schon aufgrund der Verwendungsweise eines Wortes beschlossene Sache ist. Denn die Gründe, die mich dazu bewegen, das Konzept des Subjekts im Kontext des theatrale Prozesses erneut zu befragen, es aufzuspüren, erscheinen mir wichtig genug.

Ich weiß: Wir sprechen hier unter Rahmenbedingungen jenseits derer des studentischen Lachens, das man bei Proselyten mancher soziologischer Schulen immer öfter hört, wenn jemand das Wort „Subjekt“ fallen lässt. Solches erinnert an die Missverständnisse, die es bei Gedanken-Adepten zu allen Zeiten gegeben hat, und die immer einen Zug des vorseilenden Gehorsams gegenüber Denkrichtungsverboten an sich haben. Manche von Ihnen werden sich vielleicht noch an den Generationen lang schwelenden Streit der Fakultäten in Anschluss an den sogenannten Positivismusstreit in der deutschen Soziologie erinnern, an die Folgen der Adorno-Heidegger-Kontroverse oder die wechselseitige Ignoranz, mit der sich die Gefolgsleute von Deleuze/Guattari auf der einen Seite und Lacan auf der anderen bedachten. Auch heute neigt man dazu, Zuschreibungen aufgrund der Verwendung eines Wortes zu machen – es sei denn, man hat sich zuvor dezidiert als Adept einer

Denkrichtung „geoutet“ – denn dann ist ja klar „in welchem Sinn“ ein Wort oder Begriff gebraucht wird.

### Auf der Suche nach dem Subjekt-im-Prozess

Einige unter Ihnen werden nun meinen, dass auch ich mich längst geoutet habe. In meiner Arbeit „Didaktische Spielräume“<sup>1</sup> bin ich immerhin der Spur eines Subjekts gefolgt, eines *Subjekt-im-Prozess*, wie es aus der Durcharbeitung von Subjekt-konzepten des deutschen Idealismus, der transzendentalen Phänomenologie, der Psychoanalyse und etlicher anderer Künstlerpoetiken von Julia Kristeva entworfen wurde, vor allem in ihrer Schrift „Die Revolution der poetischen Sprache.“ Wenn Sie aber einen erneuten Blick in meine „Didaktischen Spielräume“ werfen, dann werden Sie ohne Zweifel feststellen, dass der Prozess, dem Subjekt im theatralen Prozess auf der Spur zu bleiben, nicht beendet ist. Mit anderen Worten: Ich möchte heute den in meinen „Didaktischen Spielräumen“ aufgespürten Zügen des Subjekts im theatralen Prozess der Sinnggebung einige signifikante Züge hinzufügen, denen ich inzwischen in meiner sozialpädagogischen Arbeit, in der spiel- und theaterpädagogischen Lehre, in der weiteren theoretischen Auseinandersetzung und in den performativen Essays meiner künstlerischen Projekte auf die Spur gekommen bin.<sup>2</sup>

Bitte verstehen Sie dabei „Züge“ nicht im Sinne von etwa „Gesichtszügen“. Es geht mir nicht – und es ging mir nicht – darum, dem Subjekt ein „Antlitz“ zu verleihen, durch das es „erkennbar“ würde, identifizierbar, womöglich gar als Synonym für „den Künstler“. Denn dies würde den Subjektbegriff in eine Verwendungsreihe eingliedern, in der zum Beispiel auch das Wort vom „verkommenen Subjekt“ seinen Ort hat.

Vielmehr ging und geht es mir darum, das Subjekt als *Funktion* von Faktoren zu beschreiben, die als Koordinaten den Prozess theatraler Spielräume abbildbar machen. Diese Beschreibung folgt allerdings eher einer mathematisierenden als einer anthropomorphisierenden Sicht. Ich möchte an dieser Stelle nur *en passant* auf Darstellungsmöglichkeiten verweisen, die die Mathematik bietet,<sup>3</sup> wenn es darum geht, durch Repräsentationen

intelligibel zu machen, was sich der Repräsentation doch letztlich entzieht, und sei es nur deshalb, weil es das Substantielle der Repräsentation ist – also im antiken Sinne: das *hypokeimenon* der Repräsentation, das *subjectum* also, das der Repräsentation weniger „unterworfen“ ist als dass es ihr „zu Grunde liegt“. Die Mathematik – speziell auch die mathematische Topologie – ist nun eine Möglichkeit der Beschreibung solcher Zusammenhänge, die dem Begreifen wollen den Strudel seiner Selbstreflexion erspart, zugleich aber den Wunsch nach Intelligibilität – zumindest auf den ersten Blick – erfüllt.

Aus diesem Grunde führte ich in meinen „Didaktischen Spielräumen“ die Ellipse als einfache mathematische Form ein – durchaus auch als Metapher theatraler Spielräume –, durch die plausibel zu machen war, inwiefern unser in der Regel von der Topologie des Kreises geprägtes Denken einer Sicht verhaftet ist, in der die Konzentration auf das im Mittelpunkt der bewussten Reflexion stehende „Ich“ das exzentrische Subjekt des Sinngangsprozesses entweder „ausquartiert“ oder schlicht – als ein in „Ich“ zu verwandelndes „Es“ – „einverleibt“.

Insofern assoziiere *ich*, wenn ich das Wort „Mittelpunkt“ höre – und wenn ich es im Kontext des theatralen Prozesses höre, nicht nur das, worauf sich das Schlaglicht, der Suchscheinwerfer oder der Spot richtet, sondern auch jenen Punkt, der – wenn man eine am Elliptischen orientierte Betrachtungsweise anlegt – genau *so* zwischen den Brennpunkten der Aufmerksamkeit liegt, dass er nur sehr schwer zu fixieren ist.

Die Figur der mathematischen Ellipse, die ich in meinen „Didaktischen Spielräumen“ in Opposition zu der des Kreises (in dem die Brennpunkte und der Mittelpunkt nun einmal zusammenfallen) vor Augen führte, ist eine Metapher. Es ist eine Metapher, auch wenn es sich um ein mathematisches Gebilde handelt. Ich denke, dass jeder, der das Theater wegen seines inszenatorischen Zuges mag, versteht, warum die Metaphorisierung, die als Übertragung einen Sinn evoziert, notwendig ist, damit wir alle unseren Wunsch nach Vorstellbarem zufriedenstellen können.

### Das Rotbäckchen-Subjekt oder: Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee?

Nun gibt es aber Zusammenhänge, die wir meinen, uns *unmittelbar* vorstellen zu können. Wir

## Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

meinen uns zum Beispiel unmittelbar vorstellen zu können, warum die Konzentration auf einen Brennpunkt des theoretischen Geschehens gegenwärtiger spiel- und theaterpädagogischer Diskussionen „Lebenskünstler“ hervorbringen kann. Andere Zusammenhänge sind schwerer nachzuvollziehen. Da bedarf es dann vielleicht doch einer Metapher, um zu verstehen, dass die Beachtung dessen, was in unterschiedlichen Brennpunkten der spiel- und theaterpädagogischen Theorie steht, gegebenenfalls jenseits der Fixierung auf Brennpunkte des Geschehens etwas auftauchen lassen könnte, was als Kunstspur jenseits von Leben und Tod verläuft.

Ich möchte die Debatten um Fragen der Lebenskunst, durch die die „Sinnfindung“ auch der gegenwärtigen Theaterpädagogik stark geprägt ist, hier nur am Rande streifen. Ich halte es für tendenziell fatal, dass aus dieser Debatte ein Leitbild auftaucht, das für mich als das eines mehr oder weniger „pausbäckigen Subjektes“ in Erscheinung tritt, das zugunsten eines Ideals saturierter Positivität von der *subversiven* Negativität im theatralen Prozess abstrahiert.

Ich meine hier – damit keine Missverständnisse entstehen – nicht die Quelle solcher Idealisierungen, wie sie sich etwa in den Positionen Wilhelm Schmidts zeigt, für den das „Leben mit dem Tod“ durchaus Bestandteil des Sinngangsprozesses ist – auch wenn bei ihm das bewusste „Denken an den Tod“, die imaginäre „Einübung in den Tod“ und das reflektierte „Wissen um die Vergänglichkeit des gegenwärtigen Lebens“ den Tod letztlich als erkenntnistheoretisches Problem verortet.<sup>4</sup> Ich meine hier die Adaption solcher Ideale in der Theaterpädagogik, wie sie etwa in einem der letzten Hefte der „KORRESPONDENZEN“ dokumentiert ist, in dem, wenn ich recht sehe, im Themenblock „Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee“ *nicht ein Mal* das Wort „Tod“ an irgendeiner Stelle vorkommt.<sup>5</sup>

Hier wird das philosophische postpostmoderne Lebenskunst-Konzept in Hinblick auf seine operationale Funktionalisierung für Bereiche wie Freizeitpädagogik, Animation, Spiel und Sozialarbeit mit Randgruppen affirmativ-begeistert aufgenommen und in Texten wie „Die Lebenskunst und ich“ in den Kontext der Frage gestellt: „Wie kann Lebenskunst in verschiedenen, exemplarisch ausgewählten Bereichen theatralisch-kommunikativen Werkens (*sic!*, UH) erlebt (*nochmals sic!*, UH) werden.“

„Konturen“ – sich trennen, abheben



## Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

Hier wird per redaktioneller Implementierung von Werbebotschaften (z.B. „Feinkost Catering Kaiserschote“) das Rotbäckchen-Subjekt ebenso anvisiert wie durch die „Praktische Reflexion der eigenen Nähe zum Lebenskunst-Ansatz“, in der sich zeigt, dass Theaterspielen u.a. deshalb eine Lebenskunst ist, weil man hier „in geschützten Räumen Leben üben“ kann, „seine Sehnsucht leben“, „sein Geld verdienen“ und das „Leben probieren“ kann und weil beim Theaterspielen „Leben und Lieben (...) nachhaltiger und intensiver werden.“<sup>6</sup>

Und hier findet sich unter dem Titel „Suche nach Lebenskunst – Rückkehr zur Moralität“ ein Referat von Lebenskunst-Positionen, in dem sich m.E. die Auswirkungen einer unkritisch-affirmativen (weil neutral-referierenden) Rezeption immer dann deutlich zeigen, wenn die theoretischen Ansätze Beachtung finden, von denen sich das „Konzept Lebenskunst“ abheben will. Ich zitiere eine der Passagen, mit denen Wilhelm Schmid Einfluss auf die Theaterpädagogik – und das an ihm Bemerkenswerte – deutlich gemacht werden soll:

„Schmid setzt in seinem Entwurf im Sinne von ‚Leben lernen‘ an der Idee der Bildung als Selbstbildung an. Für seine Argumentation, die von der Vorstellung eines autonomen ‚Subjekts der Lebenskunst‘ ausgeht, entsteht die Notwendigkeit, den Begriff Selbstsorge zu rehabilitieren, den er im Bewusstsein antiker Philosophen noch vorhanden findet und der ihm zufolge in der christlichen Kultur zu wenig Achtung erfährt. Mit der Rehabilitierung der Selbstsorge versucht er den Begriff der Pflicht neu zu begründen, indem er an den etymologischen Zusammenhang von Pflicht und Pflege erinnert. Die Schwierigkeit, auf die er stößt, ist jedoch die Frage, wie bei einem multipel veränderlich und autonom konzipierten Subjekt eine dauerhafte Verpflichtung überhaupt gedacht werden kann. Aus diesem Grund entwirft er für das autonome, multiple Subjekt ein Konzept der Kohärenz, welches Multiplizität möglich machen soll ohne in (postmoderne) Beliebigkeit zu verfallen.“<sup>7</sup>

Worum geht es? Ich zitiere diese Stellen aus den KORRESPONDENZEN, um ein Fragezeichen hinter eine „unmittelbare“ Rezeption des Lebenskunst-Konzeptes zu machen, hinter eine Rezeption, die sich auf sehr eigentümliche Weise in die Diskussion über das einschreibt, was zur Zeit als „Leitkultur“ Konjunktur hat. Und in dieser Rezeption wird doch sehr begeistert mit Begriffen wie „Autonomie“, „Selbst“, „Sorge“, „Positivität“ und „Pflicht“ umgegangen – ohne dass man den Spuren (sind es richtige oder falsche Fährten?) folgt, die darauf hinweisen, wes Geistes Kind solche Begriffskonstellationen sein können. Denn wenn wir uns – zunächst in notwendiger Distanzierung von theater-

pädagogischer Adaption – den Subjektkonzepten Schmid's zuwenden, dann taucht doch auch die philosophische Tradition auf, in der (oder gegen die?) sich diese Konzepte entfalten:

Denn immerhin: Solche Konzepte eines „autonomen Subjektes“ bringen sich zunächst mit dem Begriff der „Selbstsorge“ auf eigentümliche Weise – zumindest in Hinblick auf die Begriffskonstellationen – in die Nähe der ontisch-ontologischen Differenzierungen Heideggers, für den die *Sorge* „existenzial zu Begriff bringt, was ontisch-existenzial schon erschlossen ist“. Damit wird die Sorge zum Fundament jeder „ontologischen Verfassung“ und zur Basis, auf der „sich jede ontisch-weltanschauliche Daseinsauslegung bewegt.“<sup>8</sup> Ich möchte dies an dieser Stelle nicht weiter vertiefen, ich möchte nur auf die Gefahren eines Konzeptes verweisen, in dem die *Sorge* zu einem Mittel der Vereinigung und Subjektivierung des aufgesplitterten Individuums als autonomes und multiples Subjekt wird. Denn es besteht die Gefahr, dass ein derart ins Dasein „geworfenes“ Subjekt, dessen Negativität zugunsten einer Position der Selbstsorge gezähmt ist, die Lebenskunst als Warten kultiviert und zelebriert, als ein Warten auf den gesellschaftlichen und transzendentalen Sinn, der von einem Ideal (oder Leitbild) verkörpert und verkündet wird.

Das ganze Geschwätz von der „deutschen Leitkultur“ ist übrigens von genau jener Sorge des *einen* Subjektes geprägt, das zu seiner positivierten Selbstsorge Zuflucht nimmt, bedroht von einem „Draußen“, auf das es sich nur noch mit karitativer Sorgfalt, hingebungsvoller Pflicht und ängstlicher Bemühtheit einlässt – statt sich mit einer Verausgabung, die der Negativität des Sinngebungsprozesses „Rechnung trägt“<sup>9</sup>, mit dem *Fremden zu vergesellschaften*.

Ich weiß, wovon ich spreche. Denn genau deshalb gestaltet sich so mancher Workshop als Ensemble von Besorgten, die vom Leiter der Veranstaltung Rezepte erfragen, aufgrund derer man sich „draußen“ besser „um sein Klientel kümmern kann“. Und genau deshalb gestaltet sich manche Ensemble-Arbeit als Pflichtveranstaltung, aufgrund derer man zu einem theaterpädagogischen Wissen gelangt, mit dem man „draußen“ in der sozial- und kulturpädagogischen Grundversorgung neu reüssieren kann.

Um im Wortfeld der „Pflicht“ zu bleiben: Damit kann ich in meiner sozial- und kulturpädagogischen, spiel- und theaterpädagogischen Arbeit leider nicht „dienen“. Und ich bin davon überzeugt, dass solcher „Dienst“ auch letztlich nicht im



Interesse all derer liegt, die in welcher Weise auch immer am theatralen Prozess „partizipieren“ – oder, vielleicht besser gesagt, sich in ihm subjektivieren.<sup>10</sup> Denn es gibt Aspekte der Diskussion über das Konzept Lebenskunst und seinen Stellenwert in der Theaterpädagogik, aufgrund derer ich weiter hoffen kann, Wilhelm Schmid und seinen theaterpädagogischen Adepten zutiefst Unrecht getan zu haben. (Insofern bitte ich dann meine bisherigen Ausführungen entsprechend umzuadressieren.)

### Das Zusammenspiel von „Tod“, „Subjekt“ und „Negativität“ im Prozess der Sinngebung

„Die Theaterpädagogik kann das Modell einer Pädagogik der Lebenskunst sein, um Beziehungen zu anderen einzuüben.“<sup>11</sup> So lautet die Abschnittsüberschrift des Beitrags von Wilhelm Schmid in den schon mehrmals zitierten KORRESPONDENZEN. Hier finde ich – als sechste von sieben Definitionen – das Theater als Ort der „Inszenierung der Existenz“:

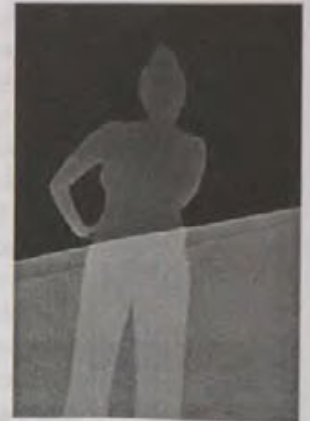
„Das Theater als der Ort des Anderen: Träume und Visionen, neue Möglichkeiten des Lebens lassen sich auf der Bühne experimentell erproben. Ganze Existenzentwürfe, die auf einer selbst gesetzten Regel oder Maximen beruhen, können in all ihren Konsequenzen durchgespielt werden und szenisch gegeneinander antreten; das *experimentum vitae* gehört in der Moderne notwendiger Weise zur Lebenskunst, da nicht mehr *per se*, wie in früheren Zeiten, feststeht, wie das Leben zu leben ist. Ganze Subjektkonzepte, also Formen des Verständnisses seiner selbst, lassen sich im Theater versuchsweise inszenieren, um sie zu begutachten; die Kohärenz des Selbst, deren Herstellung, Bedrohung und Auflösung steht dabei in Frage.“<sup>12</sup>

Nun, es bleibt also auch im Rahmen des Lebenskunst-Konzeptes im theatralen Prozess ein Moment der Infragestellung der Kohärenz, die ja durch Selbstsorge hergestellt werden soll. Der Selbstsetzungsakt von Regeln und Maximen findet sich so zumindest in den Horizont einer Bedrohung gestellt, die – wenn man die Perspektive des urteilenden Ichs anlegt – bis zur Auflösung des „Selbst“, dieser begrifflichen Hypostasierung der Reflexivität des cartesianischen Ego, führen kann. „Selbst“, „Ego“, „Subjekt“ scheinen solcher Lebenskunst als Synonyme eines „Ich“ zu erscheinen, das zwar einerseits „Herr im eigenen Hause“ ist (oder zumindest sein kann, wenn es ihm gelingt, in lebenskünstlerischer Selbstverpflichtung das ihm

gegenüber Heterogene auszuquartieren), andererseits aber zumindest in Aktionen bewusster Selbstinszenierung (z.B. auf der Bühne des Theaters) mit der „Möglichkeit“ seiner Auflösung konfrontiert sein kann (womit es zwar seiner Herrschaft nicht verlustig geht, den potentiellen Verlust als solchen aber „begutachten“ kann, um daraus erneut Kriterien für die angemessene Selbstsorge zu ziehen). „Subjektkonzepte“ werden dabei als „Formen des Verständnisses seiner selbst“ aufgefasst. Trotz solcher Setzungen des Subjekts und der Verlegung seiner objektiven Voraussetzungen in es selbst lässt Wilhelm Schmid immerhin mit dem Hinweis auf die Möglichkeit der Auflösung des Selbst etwas zu, was ich in Hinblick auf das Aufspüren des Subjekts im theatralen Prozess für basal halte: das Zusammenspiel von „Tod“, „Subjekt“ und „Negativität“ im Prozess der Sinngebung.

Ich will darauf hinaus, dass es natürlich immer um theoretische Rationalisierungen von Prozessen geht, die sich der begrifflichen Erfassung eigentlich entziehen. Wenn wir es aber schon so treiben – nämlich als Begreifende, die in den Prozess eingreifen, um aus ihm etwas herauszugreifen, es aufzufassen, es hochzuheben, es begrifflich auszudrücken, um uns dann die Reste solcher Arbeit des Begriffs in dem anzuschauen, was uns in der Hand geblieben ist, nach so viel Mühe, mit der wir uns des im Begriff nicht Aufgehenden entledigt haben – dann sollten wir zumindest versuchen, solche Begriffe in Betracht zu ziehen, die dem Nichtbegrifflichen durch die Bewegung in ihren Konstellation auf der Spur bleibe – um einen Satz Adornos zu variieren, der das Auftun von Nichtbegrifflichem durch Begriffe ja einmal als „Scharnier negativer Dialektik“ bezeichnete. Nun, ich habe in meiner Arbeit über die didaktischen Spielräume zu zeigen versucht, warum solche Auseinandersetzung mit der Negativität kein Vorrecht des dialektischen Denkens ist.

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, dass der Terminus „Negativität“ seit Hegel etwas anderes begreift als „Negation“ – ein Begriff, der für einen Akt des urteilenden Subjekts steht. *Negativität* ist eine prozessuale Äußerung von *Kraft* (wie Hegel sagen würde) oder (in der Sprache Freuds) von *Triebschüben* oder (mit Julia Kristeva) von *semiotischer Verausgabung von Heterogenität*, die nicht der Kontrolle des Subjekts entspringt. Vielmehr wird durch solche Verausgabung von Negativität das Subjekt allererst hervorgebracht, wenn sie – als



„Konturen“ –  
Negativität

## Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

semiotische Störung – auf die Strukturen der Symbolsysteme trifft, in denen Subjekte signifikante Positionen einnehmen. Allerdings ist ein solches Subjekt dann nicht mehr ein transzendentes phänomenologisches Ego oder ein cartesianisches Ego, sondern „Subjekt-im-Prozess“ einer Praxis, für die Leben *und* Tod in den „Brennpunkten“ des prozessualen Handelns stehen: Das Subjekt in diesem theatralen Prozess ist *auch* Effekt eines Handelns *in* diesem Prozess, nicht nur Abbild einer voraus-gesetzten Selbstsorge. Insofern geht es in diesem Prozess nicht allein um die Selbstbegutachtung des Lebens, sondern auch um das Agieren der Spannung zwischen Lebens- und Todestrieben – und zwar basal, während es sich bei der Bewusstseinspflege der Lebenskunst doch eher um ein Epiphänomen handelt.

Insofern geht es beim theatralen Prozess – wenn die Verausgabung semiotischen Verwerfens symbolische Einheiten und imaginäre Identitäten angreift – um die Antriebe einer Praxis, die ihre Kraft nicht aus subjektivem Wollen zieht, sondern aus gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen jenseits individueller Selbstsorge. Es geht um eine Praxis, die ihre Kraft aus den Interferenzen zieht, die sich im Gegensatz zu einem Ensemble aus Individuen aus einem Ensemble aus signifikanten Rollen oder Rollenbruchstücken ergeben. Es geht um Interferenzen, deren Effekte dem Subjekt-im-Prozess neue Orientierungen geben, nicht zuletzt auch für eine theaterpädagogische Praxis jenseits der Belustigungen durch Schönheiten der Lebenskunst. Denn bei der semiotischen Verausgabung, als einem Verwerfen des Gewohnten im theatralen Prozess, geht es um die Antriebskraft einer Praxis, die Genießen und Transformation der spezifisch theatralen aber auch gesellschaftlichen Wirklichkeit bedeutet.<sup>13</sup>

### Performative Essays: Zur Praxis der Verausgabung im theatralen Prozess

Sicherlich: Sie sind inzwischen von den plausiblen Setzungen eines lebenskunstorientierten Wünschens verwöhnt. Aber die Dinge liegen nun einmal so, dass es nicht in meinem Begehren steht, Sie mit einfachen Lösungen zufriedenzustellen und abzuspüren. Deshalb steht meine performative Praxis auch weniger im Kontext eines kommodischen Bühnenstils, z.B. des Ohnsorgtheaters, als in der von *Playing Arts* im Kontext künstlerischer Performances. Ich will damit nicht sagen, dass es für das Subjekt nicht sehr schön und spannend sein kann, einen Abend mit den Enkeln

von Henry Vahl und den Kindern von Heidi Mahler zu verbringen. Und auch die abendliche Psychodusche der Sitcoms hat sicherlich einen fortschreitend größeren Anteil an der Kultur der Lebenskunst – und schafft im Spannungsfeld von Robinsonclubs und Reality-TV Sozialpädagogen neue Betätigungsfelder. Wenn das Konzept der Lebenskunst sich aber im Rahmen gesellschaftlicher Aggressivität die Frage stellen lassen muss, wie es die rassistische Aggression nicht einfach sitcomartig und ohnsorglich ausblendet, sondern integriert, dann geht es um andere Erfahrungsräume des theatralen Prozesses. Und während beim Konzept der Lebenskunst in Frage steht, wie es auf Adjektive wie „faschistisch“ oder „kultisch“ oder „terroristisch“ oder „sadistisch“ reagiert, wenn sie ihm als Epitheta beigeworfen werden, nimmt sich die Praxis der Verausgabung im theatralen Prozess *der* Negativität selbst an, die *hinter* solchen Beiwörtern steckt und dort geradezu buchstäblich ihr semiotisches und dem Begreifen gegenüber heterogenes „Unwesen“ treibt.

Es ist genau dies, dem ich in meinen *performativen Essays* – eine Bezeichnung, der ich gegenüber der Bezeichnung „Playing Arts“ den Vorzug gebe – zusammen mit anderen, Studentinnen und Studenten, Kolleginnen und Kollegen, in theatralen Prozessen auf der Spur bin.

„Selbstverständlich müssen wir“, schreibt Julia Kristeva in ihrer *Revolution der poetischen Sprache*, „solange die Forderung nach metasprachlicher Beschreibung aufrechterhalten wird, *Begriffe* und *Kategorien* anwenden.“ Dies sollte uns aber nicht dazu verführen, bei Begriffen und Kategorien stehen zu bleiben, die den theatralen Prozess um unerlässliche Kategorialitäten verkürzen. Es sollte uns auch nicht dazu verführen, eine Praxis zu verkürzen, in der sich Erfahrungen jenseits von Begrifflichkeit und Kategorialität machen lassen. Denn Tod, Negativität und Verwerfen sind Modalitäten eines *Prozesses* der Sinnggebung – und es sind Modalitäten eines stärker *heterogen Wirksamen*, als es die leisen Schauer in der Reminiszenz an sie in theoretischer lebenskünstlerischer Selbstsorge ahnen lassen ...

Ich halte es für eine wichtige Aufgabe theaterpädagogischer Praxis, Semiotisches in performativen Essays jenseits von kollegialen Workshops und studentischen Pflichtveranstaltungen zum Zuge kommen zu lassen. Das Semiotische im theatralen Prozess zeigt sich immer dann, wenn Tod, Negativität und Verwerfen auf eine Art im Spiel sind, die es dem Subjekt-im-Prozess nicht erlauben, sich mit seinen Phantasmen von einem schönen Leben

zu arrangieren. Immer dann, wenn der „Tod als Geschenk“ auftaucht (wie in der Rollenarbeit am Medeamaterial Heiner Müllers) und als konvulsive Annäherung des Körpers und der Stimme an die Verpackung des Todes agiert wird; immer dann, wenn sich eine Rollenarbeiterin in die Hitze flüssigen Wachses kleidet, um Medea als Subjekt im theatralen Prozess auf die Spur zu kommen; immer dann wenn die ver-rückte Normalität des Faschismus auf andere Prototypen normaler Ver-rücktheit trifft, geht es um ein Aufspüren der Subjektivität, die sich aus aggressiven Störungen des Normalen überhaupt erst konstituiert.

### Die Konfrontation mit dem Heterogenen: das befremdete Subjekt

Ich kann an dieser Stelle die Konzepte von „Playing Arts“ und die Praxis „performativer Essayistik“ nicht umfassend darstellen und muss deshalb auf die entsprechenden Veröffentlichungen zum Thema verweisen. Jenseits der theaterpädagogischen Workshops zur Erweiterung der selbstreflexiven Fähigkeiten, um nur soviel zu sagen, etablieren sich aber inzwischen immerhin auch Spielräume, die weniger durch universitäre Selbstbehauptungen im Streit der Fakultäten charakterisiert sind als durch die offene Erforschung des Spiels.

Jenseits einer solipsistischen Selbstsorge (und sei sie auch noch so *ensemblistisch* verpackt) handelte es sich – um ein Beispiel meiner eigenen Arbeit aufzunehmen – z.B. schlicht darum, Frauen aus Normalitäten, die jeweils außenstehenden Beobachtern als verrückt erscheinen – ver-rückt gegenüber einer vermeintlichen gesellschaftlichen Normativität – zusammenzuführen: Hanna, die Rechtsradikale, mit Antigone, Oi, Julie, Ines, Medea und Shelley in *einem* Spielraum. Ich tat dies im vergangenen Jahr mit Studentinnen in einem Theater- und Performanceprojekt an der Fachhochschulprojekt in Neubrandenburg.

Von einer Zuschauerin, die das Zusammenspiel später beschrieb, wurde die „Rolle“ der Hanna in diesem Kontext folgendermaßen gesehen:

*„Über der Bomberjacke ein junges trotziges Gesicht. Die Turnschuhe mit den Plateau-Sohlen fest auf den Boden gestemmt, lümmelt sich die junge Frau betont lässig auf einem Stuhl, in der rechten Hand eine Broschüre, in der sie zu lesen vorgibt. Die hat ihr Heinz gegeben, ihr Freund, Führer ihrer Zelle. Die Gruppe der Gleichgesinnten gibt ihr ein Gefühl von Heimat, ein Gefühl des Stolzes. Stolz darauf, eine Deutsche zu*

### Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

*sein. Von Prügeleien erzählt sie, vom Fidschi-Klatschen. Die Gewalt in ihren Worten amüsiert sie, noch mehr die Fassungslosigkeit anderer angesichts der ausgeübten Gewalt. Deutsch sein, vermitteln ihre Worte, das ist Überlegenheit; schon bald werden viele ihrem Weg folgen. Wer nicht folgt, ist der Feind. Der Chor verliert seine Fassung. Ein Teil verlässt stampfend die Bühne, ein anderer erhebt die Stimme gegen das Unerhörte. Überlegen scheint Hanna, nur ihr Körper verrät Verunsicherung. Er klammert sich am Stuhl fest, versteckt sich hinter ihr, bietet Halt, den weder Heinz noch seine Überzeugungen Hanna geben können.“<sup>4</sup>*

Jenseits solcher Äußerungen der Selbstsorge im Rahmen einer faschistischen Lebenskunst, wie sie durch die Schilderung der Zuschauerin sehr gut beschrieben wird, ist es gerade die Störung solcher ver-rückter Normalität und ihrer subjektiven Setzungen, die durch die theatrale Prozessierung des Subjekts möglich wird. Zum Beispiel führt sie auf die Spur der Frage, wie und warum es möglich ist, sich der „Kultivierung“ einer spezifischen Lebenskunst anzuschließen – oder nicht. Dabei geht es auch schlicht um die Frage, wie im theatralen Prozess mit dem Heterogenen oder – einfacher – Fremden umgegangen wird: Geht es um seine Domestizierung, Integration, Aneignung, Internalisierung, Anverwandlung usw. im Rahmen einer Leitkultur oder im Kielwasser eines Leitbildes, dessen Ideal ein Subjekt der Selbstsorge ist, fähig, seine Regeln und Maximen selbst zu setzen? Oder geht es darum, dem Heterogenen oder Fremden gerade im theatralen Prozess einen Spielraum für die Erfahrung einer Praxis zu lassen, die den Prozess des Verwerfens in der Heterogenität erforscht?



„Konturen“ – in sich eindringen, verschmelzen

Das *Heterogene* – es begegnet Ihnen immer dann, wenn Sie sich mit einer Artikulation konfrontiert sehen, in der ein Ihnen bekannter Träger, der Ihnen in gewohnter Weise Sinn kommuniziert, nur Unsinn mitzuteilen scheint. Es ist dies etwas für das begutachtende Subjekt höchst Befremdendes, versucht dieses doch aus jeder Gestikulation, aus jeder Stimmschwankung, aus jeder Zuckung eines Gesichtsmuskels herauszulesen und zu *verstehen*, was es ihm – und vor allem ihm – zu sagen hat. Das dem Sinn gegenüber Heterogene – Sie erfahren es auch, wenn Ihnen der Sinn einer Rede entgeht und Sie nur noch auf die Musizierung von Lauten achten – fordert jeden Versuch, dem Leben einen Sinn zu geben, heraus. Das Heterogene ist als semiotische Verausgabung am Werk, wenn es sich in den Marschrhythmus eines Denkens einschleicht wie die Versatzstücke eines Walzers, die dem kleinen Blechtrommler unterlaufen, wenn

## Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess

er versucht, die Verhältnisse dadurch zum Tanzen zu bringen, dass er sie mit ihrem eigenen Rhythmus konfrontiert. Die Konfrontation mit dem Heterogenen hat etwas zutiefst Verstörendes. Es eignet sich wenig zum Maßstab für das richtige Leben. Aber es führt doch auf die Spur des Subjekts im theatralen Prozess, jenseits der Selbstbehauptung und Todesverfallenheit. Und jenseits der theoretischen Erörterung des Subjekts wird es auch in theaterpädagogischer Praxis auf die Teilhabe an einem Prozess ankommen, durch den das Subjekt überhaupt erst ins Spiel kommt und sich auf jenen kurzen Umweg macht, den man Leben nennt

## Anmerkungen

1 Ulrike Hanka: *Didaktische Spielräume. Konfigurationen eines spiel- und theaterpädagogischen Curriculums für die Ausbildung von Sozialpädagogen*. Frankfurt/M 1997

2 Beispielhaft möchte ich hier zwei signifikante Theater- und Performanceprojekte anführen:

Fachhochschule Neubrandenburg. *Das Theater- und Performanceprojekt „ver-rückte Normalität“ dokumentiert einen ästhetischen und forschenden Arbeitsprozess, wie es über ein Jahr (WS 98/99-SS 2000) an der Fachhochschule Neubrandenburg, im Lehrgebiet „Ästhetik und Kommunikation / Kultur- und Medienarbeit“ mit Studentinnen und Studenten aus den Studiengängen „Soziale Arbeit“, „Pflege und Gesundheit“, „Landespflege“, stattgefunden hat.*

Burckhardtthaus Gelnhausen, Februar 2000, XVI. Langzeitprogramm Spiel- und Theaterpädagogik / Playing Arts, Vertiefungsphase. *Entwicklung eines Theater- und Performanceprojektes auf Grundlage des Textes von Heiner Müller „Verkommenes Ufer – Medeamaterial – Landschaft mit Argonauten“, in Zusammenarbeit mit Christoph Riemer.*

## Vorträge zum Thema:

• Universität Salzburg, September 2000. *„Spiel und Sozialpädagogik“*. Im Rahmen des Dreiländertreffens der Soroptimistinnen; Tagungsthema: *„Spiel und Tanz: Kulturelle Perspektiven auf dem Weg ins 21. Jahrhundert“*.

• Burckhardtthaus Gelnhausen, Oktober 2000. *„Performing Arts“*. Im Rahmen des 1. internationalen Symposiums *„Playing Arts“*.

3 Für das Subjekt gilt insofern Ähnliches wie für die chora, die semiotische Triebaufflage, auf die weiter unten eingegangen wird: Sie lässt sich „ermitteln und gegebenenfalls mit Hilfe einer Topologie beschreiben“, entzieht sich aber der Axiomatisierung. Vgl. hierzu Julia Kristeva, *Die Revolution der poetischen Sprache*, Frankfurt/M 1978, S. 36f.

4 vgl. Wilhelm Schmid, *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt/M 2000, 6. Aufl., S. 348 - 355

5 *Lebenskunst als Theaterpädagogische Leitidee – Dokumentation der Frühjahrstagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik vom 5.-7. Mai 2000 in Köln*, in: *KORRESPONDENZEN, Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 16. Jg.

*Hefi 37, Oktober 2000 (Anm. UH: Alle gedruckten Texte sind zum Teil stark gekürzte Texte der Verfasser(innen); inwiefern „Tod“ in den gestrichenen Passagen thematisiert sind entzieht sich somit der Betrachtungsweise ...).*

6 Finke, Raimund; Haun, Hein: *Die Lebenskunst und ich*, in: *Korrespondenzen 37, a.a.O., S. 23 - 25.*

7 Antje Fröhlich: *Suche nach Lebenskunst – Rückkehr zur Monalität*, in: *KORRESPONDENZEN 37, a.a.O., S. 32-37, hier: S. 34.*

8 Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, in: *ders., Gesamtausgabe, I. Abt.: Veröffentlichte Schriften, 1944-1970, Bd. 2, Frankfurt/M 1977, S. 261 und 265.*

9 vgl. Hierzu auch die instruktive Auseinandersetzung mit Heideggers Sorge-Konzept in Julia Kristeva, *a.a.O., S. 132-138.*

10 (In Parenthese gesprochen: *Das „Heimholen“ der Theaterpädagogik in die Dienstleistungsgesellschaft – hat es nicht einen Zug des vorausseilenden Gehorsams, in dem didaktische Spielräume der herrschenden neofeudalistischen Bewusstseinslage mit dem Gerede vom „Kunden als König“ wie eine Morgengabe zugeführt werden, bevor überhaupt geprüft wurde, ob in diesen Spielräumen nicht etwas ganz anderes steckt, was durch solch schnelle Verheiratung mit dem kruden Dienstleistungsgökonomismus zum Schweigen gebracht wird?*)

11 Wilhelm Schmid: *Eine reflektierte Kunst des Lebens – Lebenskunst nach der Postmoderne*, in: *KORRESPONDENZEN 37, a.a.O., S. 17 – 22, hier: S. 21.*

12 Wilhelm Schmid, *a.a.O., S. 22 (Hervorb. d. Verf.).*

13 *„Lust, Begehren, Umwege und Auswege, die sich das Subjekt schafft, sind Momente der Bindung des Verwerfens und gehören dem Prozess dieser Praxis an: sie garantieren seine Vorübergehende Einheit, repräsentieren und kompensieren die zerstörerische Gewalt, die ihrerseits sie neu belebt. Mehr noch als die Produktion besetzt das Subjekt einer solchen Praxis die Produktivität mit seinem Begehren und seinen Phantasmen; doch da die Produktion in die Umwandlung des Realen miteinbezogen wird, besetzt es die Umwandlung selbst mit Begehren. Sich mit dem Prozess identifizieren, dem die signifikante, subjektive, gesellschaftliche Identität unterworfen ist, genau das heißt, „den Prozess praktizieren“, heißt: das Subjekt und dessen Thesen dem Prozess ausliefern, in der Weise, dass die Gesetze der Sinngebung mit dem objektiven, natürlichen und gesellschaftlichen Ganzen zusammenfallen.“* Julia Kristeva, *a.a.O., S. 180f.*

14 Susanne Kretzer: *Ver-rückte Normalität – Eine Collage*. Fachhochschule Neubrandenburg. *Lehrgebiet Ästhetik und Kommunikation / Kultur- und Medienarbeit – Auf-führung vom 27. Juni 2000, unveröff. Typoskript, S. 3.*

## Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik

Ulrike Hentschel

### Eine Theorie! Eine Theorie?

Das Ziel des Symposions zur „Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik“ ist hoch gesteckt: Die Diskussion der zentralen Frage nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik (vgl. Nickel, Tagungsankündigung, Hervorhebungen d. Verf.). Selbstverständlich – darüber kann bei Veranstaltern und Diskutanten kein Zweifel bestehen – wird dieses Ziel nicht bereits am Ende der Tagung erreicht sein. Aber die Diskussion soll angestoßen werden, eine Denkrichtung kann sich herauskristallisieren...

Die Spiel- und Theaterpädagogik zählt zu den ‚weichen‘ Fächern, ihre Begriffe sind (noch) nicht genau und verbindlich formuliert, vorwissenschaftliches Verständnis und wissenschaftlicher Diskurs sind nicht immer scharf voneinander getrennt, ja, es gibt sogar eine gewisse Theorieabstinentz und -resistenz unter den Vertretern des Faches (Anwesende natürlich ausgeschlossen!). Der Wunsch nach größerer theoretischer Verbindlichkeit, das Desiderat einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik, das diese Tagung formuliert, ist deshalb nicht von der Hand zu weisen. Auch die BuT-Tagung im Mai 2000 hat eine solche Linie verfolgt und bietet die Philosophie der Lebenskunst als mögliche theaterpädagogische ‚Leitidee‘ an.

Hier setzt allerdings auch meine erste skeptische Frage an: Ist es tatsächlich möglich eine Theorie oder eine ‚Leitidee‘ der Spiel- und Theaterpädagogik zu formulieren?<sup>1</sup> Angesichts der Vielzahl von Berufsfeldern, innerhalb der Spiel- und Theaterpädagogik divergieren die Zielvorstellungen für die jeweilige Praxis und in Abhängigkeit davon möglicherweise auch die Vorstellungen davon, was eine Theorie dieses Faches zu leisten hätte. Meine Skepsis geht noch etwas weiter: Ist die Frage nach einer theoretischen Grundlage überhaupt sinnvoll? Die anhaltende Pluralisierung von theoretischen Ansätzen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hat auch vor der Spiel- und Theaterpädagogik nicht halt gemacht. Die Formulierung von verbindlichen theoretischen Grundsätzen, die darüber hinaus möglicherweise richtungweisend für die Praxis sein könnten, scheint in weite Ferne gerückt. Neben dem Pluralismus der Praxisfelder

gibt es einen Pluralismus von ‚Pädagogiken‘ für den Bereich von Spiel und Theater.<sup>2</sup>

Die Aufgabe einer theoretischen Auseinandersetzung in der Spiel- und Theaterpädagogik kann deshalb nicht darin bestehen, eine Richtung zu weisen. Sie sollte vielmehr Navigationsinstrumente zur Verfügung stellen, mit denen sich Spiel- und Theaterpädagogen zwischen den vielfältigen Ansätzen orientieren können. Dazu gehört beispielsweise eine Begriffskritik: was meint wer mit welchen Begriffen, welche (ungenannten) theoretischen Implikationen stecken dahinter, wo liegen die Ursachen für eine Konjunktur oder auch neuerliche Konjunktur eines bestimmten Ansatzes u.ä.? Vor diesem Hintergrund können dann konzeptionelle Entscheidungen für die Praxis getroffen werden, kann sich ein Handlungskonzept entwickeln, das – in dem Bewusstsein, in einem historischen und kulturellen Diskurs zu stehen – erweiterbar oder revidierbar ist.

*„Ein Mann mit einer Theorie“, so befand Brecht, „ist verloren. Er muss mehrere haben, vier, viele. Er muss sie sich in die Tasche stopfen wie Zeitungen, immer die neuesten. Es lebt sich gut zwischen ihnen.“*

Demgegenüber erscheint die Vorstellung einer theaterpädagogischen „Leitidee“, aus der sich Handlungskonzepte für so unterschiedliche Praxen wie die Animation in Robison-Clubs und das Theater mit Obdachlosen deduzieren lassen, verführerisch einfach. Die Reflexionen zu diesen Praxisfeldern in KORRESPONDENZEN 37 (vgl. bes. S. 26-28 und 31) zeigen allerdings auch, dass eine solche ‚Leitidee‘ nur um den Preis ihrer Vereinfachung und Verflachung passend gemacht werden kann für die divergierenden Praxisanforderungen.

Auf eine weitere Schwierigkeit bei der Theoriebildung, will ich hier nur kurz eingehen. Sie ergibt sich aus dem Bezug unserer Disziplin auf die Kunst des Theaters. Nicht allein, dass es sich um ein transitorisches Medium handelt, das man nicht feststellen und festhalten kann, ohne es durch diese Operation grundlegend zu verändern. Die Vielfalt der Formen und Gestaltungsverfahren – die seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch erheblich zugenommen hat – machen es darüber hinaus unmöglich von dem Theater zu sprechen. „Zur Selbstverständlichkeit wurde, dass nichts, was die Kunst betrifft, mehr selbstverständ-

## Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik

lich ist, weder in ihr noch in ihrem Verhältnis zum Ganzen, nicht einmal ihr Existenzrecht“, die berühmte Formulierung, mit der Adorno seine Ästhetische Theorie einleitet, gilt heute mehr denn je. Mit dem Wunsch nach Positivitäten ist dieser Tatsache nicht beizukommen.

### Theaterpädagogik und Lebenskunst

Im Eröffnungsvortrag des Symposions zur Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik stellt Wilhelm Schmid keine theaterpädagogische Leitidee vor. Mit seinem Vorschlag zur Verknüpfung der Philosophie der Lebenskunst mit theaterpädagogischer Arbeit macht er vielmehr ein Angebot zu *einem* theoretischen Ansatz. Der Prozess um den es ihm geht, die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst über den Umgang mit Objektivationen der äußeren Welt, lässt sich aus bildungstheoretischer Perspektive auch als „Bildung“ bezeichnen. In der bildungstheoretischen Diskussion schließt dieser Begriff – allein durch seine reflexive Verwendung, ‚sich bilden‘ – bereits jede normative Festlegung von vornherein aus. Die Tätigkeit der Selbstreflexion, auch bei Schmid als besonderes Kennzeichen von Lebenskunst hervorgehoben, ist das hervorragendste Merkmal des Prozesses der Selbstbildung. Hier besteht eine große Nähe zwischen Schmid's Annahmen zur Philosophie der Lebenskunst und den lebenslangen Prozessen, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als Bildung bezeichnet werden.

Schmid setzt in seiner Argumentation am Subjekt an und fragt nach den möglichen Qualifikationen, die dieses zum Überleben und zum besseren Leben, zum „schönen“ Leben (Schmid) in der Gesellschaft braucht. Er fragt dann in einem zweiten Schritt nach dem Beitrag, den das Theater und die Theaterpädagogik leisten kann, um diese Qualifikationen zu vermitteln. Diese Vorgehensweise ist im pädagogischen Diskurs im Allgemeinen und im theaterpädagogischen im Speziellen nicht ungewöhnlich und ich möchte mich hier noch einmal – unabhängig von den theoretischen Annahmen Schmid's – kritisch mit ihr auseinandersetzen.

### Abschied vom Universalismusanspruch

Die dargelegte Argumentationsrichtung trägt nicht unerheblich zu einem weit verbreiteten Universalismusanspruch bei, der den kunst- und theaterpädagogischen Diskurs kennzeichnet. (Von der reformpädagogisch motivierten Erziehung des ‚ganzen‘ Menschen zur lebenskunstphilosophi-

schen Zielsetzung des ‚schönen Lebens‘ scheint es nur ein kleiner Schritt.) In der theaterpädagogischen Diskussion geht mit diesem Universalismusanspruch häufig die Argumentationsfigur des ‚I can do anything‘ einher: Hat man erst einmal erkannt, was dem Einzelnen an (Schlüssel-) Qualifikationen für zukünftiges Handeln oder Leben fehlt, so wird man schon mit theaterpädagogischen Mitteln eine Antwort darauf finden. Diese Argumentationsfigur lässt sich dann durch die Unterstellung einer prästabilierten Harmonie fortführen: was den vielen einzelnen zum Vorteil gereicht, soll wohl auch der Gesamtgesellschaft dienen (viele schönen Leben ergeben die schöne Gesellschaft). Darauf basieren alle Kulturerlöshoffnungen, die sich an die Künste und ihre Vermittlung im pädagogischen Zusammenhang knüpfen. Dass die beliebten Schlüsselqualifikationen wie „Flexibilität“, „Teamfähigkeit“, „Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit“, jetzt auch „schönes Leben“, die sich angeblich durch theaterpädagogische Praxis (so leicht oder durch mühsames Üben) erwerben lassen, grundsätzlich ambivalent sind, wird dabei häufig übersehen. Sie sind keine wertvollen Qualifikationen ‚an sich‘, sondern lassen sich in komplexen gesellschaftlichen Systemen nur zusammenlesen mit den jeweiligen ökonomischen, politischen und juristischen Regelsystemen, die diese Gesellschaft ausgebildet hat. Wenn es stimmt, dass die gesellschaftliche Situation dieses Jahrhunderts – wie Niklas Luhmann am Ende des vergangenen Jahrhunderts feststellte – durch die ‚Leitdifferenz‘ von Inklusion und Exklusion gekennzeichnet sein wird, dann muss man immer auch fragen, „wessen schönes Leben?“, „wem dient Flexibilität?“.

Vor diesem Hintergrund möchte ich die Argumentationsrichtung verändern: Ich frage nicht danach, *was* mit dem Mittel des Theaterspiels gelernt werden kann. Mich interessiert vielmehr *wie* Theaterspielen funktioniert und dann erst, welche Bildungsmöglichkeiten dem Theaterspielen immanent sind. In meiner Untersuchung zum ‚Theaterspielen als ästhetische Bildung‘ (Weinheim, 2. Auflage 2000) schlage ich einen Perspektivwechsel vor: statt am Subjekt anzusetzen und an den möglichen Qualifikationen, die dieses zum Überleben und zum besseren Leben, zum „schönen“ Leben (Schmid) in der Gesellschaft braucht, setze ich am *Gegenstand*, dem Theaterspielen, als Ausgangspunkt meiner Überlegungen an, um vor dem Hintergrund der besonderen Kennzeichen dieser Kunst danach zu fragen, welche spezifischen Möglichkeiten zur ästhetischen Bildung die produktive Auseinandersetzung mit dieser Kunst bietet.

Im Unterschied zu Schmid, der die Stoffe des Theaters, die in ihnen repräsentierten Lebenssituationen und die durch sie angeregte hermeneutische Suche nach Sinn(zusammenhang) als entscheidende Bildungsanlässe hervorhebt, wende ich mich also den materiellen Gegebenheiten der Theaterkunst zu, dem, was das *Theaterspielen* ausmacht. Damit plädiere ich auch für eine Orientierung der Theaterpädagogik an zeitgenössischen Formen des Theaters, die sich u. a. dadurch auszeichnen, dass sie selbstreferentielle Verfahren verwenden, also mit den eigenen Gestaltungsmitteln spielen, diese ausstellen und sie dadurch zum Gegenstand der Erfahrung von Produzenten und Rezipienten machen. Zeit wird beispielsweise nicht in ihrer repräsentativen Funktion eingesetzt (Minuten bedeuten Jahre), sondern als Zeit präsentiert, wenn Techniken der Zeitverzerrung wie extreme Verlangsamung oder Beschleunigung eingesetzt werden. Hermeneutische Methoden der Sinn- und Lebenssinnsuche – wie sie Schmid angesichts der Fülle des Deutungsstoffes des Theaters empfiehlt (vgl. KORRESPONDENZEN 37, 22) und die immer auch Suche nach Zusammenhängen sind, versagen angesichts dieser Verfahren. Oder sie sind lediglich in der Lage, die referentielle Ebene des Theaterereignisses wahrzunehmen.

### Theater-Spielen: Konstruieren von Wirklichkeit(en)

Demgegenüber geht es mir im Interesse einer ästhetischen Bildung darum, an den spezifischen Erfahrungen anzusetzen, die die (jugendlichen) Akteure mit den besonderen Bedingungen theatralen Produzierens machen.

An einem zentralen Beispiel, dem für das Theaterspielen charakteristische Konstruieren einer zweiten Wirklichkeit, möchte ich diese Herangehensweise skizzieren.

Auf der Ebene schauspielerischen Gestaltens ist die Grundstruktur der theatralen Kommunikationssituation gekennzeichnet durch die Tatsache, dass Subjekt, Objekt und Material der Gestaltung nicht voneinander zu trennen sind.

Bekanntermaßen bleibt beim Theaterspielen das gestaltete Objekt an den Körper des produzierenden Subjekts gebunden. Die Spielenden agieren dabei immer gleichzeitig auf zwei Ebenen. Auf der referentiellen Ebene stellt ein Akteur etwas dar, zeigt eine Handlung; auf der performativen Ebene vollzieht die von ihm gestaltete und körperlich nicht ablösbare Figur eine Handlung. Dieser Vorstellung vom Doppelcharakter theatraler Kommunikation liegt ein Verständnis von ‚Spiel‘ zugrun-

de, das sich nicht aus dem ontologischen Gegensatz zur Realität, als ‚als-ob‘ oder quasi-Realität definiert.

Nach Bateson (Ökologie des Geistes. Frankfurt/M 1981, S. 241) lässt sich Spiel als eine metakommunikative Vereinbarung bezeichnen, die die Spielhandlungen in einen eigens ausgewiesenen Rahmen stellt und sie dadurch als zugehörig zu einer eigengesetzlichen Welt bestimmt. Im Spiel wird eine eigenständige Welt konstituiert und neben der Alltagsrealität behauptet. Die am Spiel Beteiligten sind in der Lage, sich gleichzeitig auf beide Wirklichkeiten („Karte und Territorium“, Spieler und Figur) zu beziehen. Ihre Wahrnehmung oszilliert gewissermaßen zwischen diesen beiden Wirklichkeitsebenen. Analog lässt sich auch die Rezeptionssituation als „Spiel“ bezeichnen. Theater als Spiel kann also nur funktionieren, wenn sich Zuschauende und Spielende auf die Konstitution unterschiedlicher Wirklichkeiten einlassen. Dies gilt, in jeweils spezifischer Weise, sowohl für illusionistisches als auch für stark stilisiertes Theater und auch für Theaterformen, die sich an der Grenze zur bildenden Kunst und zur Performance bewegen.

Unter den Rahmen-Bedingungen des Theaterspiels wird eine Wirklichkeit konstituiert, die als „ästhetischer Schein“ nicht für sich in Anspruch nimmt, Realität zu sein und sich damit gegenüber der überwiegenden Mehrheit gesellschaftlicher Simulationspraktiken abhebt.

So verstanden kann Theaterspielen die Differenz gegenüber der ersten Wirklichkeit herausstellen, kann die Theatralität der Situation behaupten, ohne sich in ein Abbildverhältnis zur Realität begeben zu müssen. Letzteres kann von Film und Fernsehen weitaus besser geleistet werden und wird in der Auseinandersetzung mit diesen Medien zu anderen ästhetischen Erfahrungen führen.<sup>3</sup> Ausgehend von diesen spezifischen Kennzeichen szenischen Produzierens – dem spielerischen Konstrukt einer zweiten Wirklichkeit, der Unablösbarkeit des gestalteten Produkts vom gestaltenden Produzenten – gilt es nun zu fragen, welche Bildungsmöglichkeiten diese Prozesse eröffnen.

Dazu möchte ich folgende Thesen aufstellen:

1. Das Hervorbringen theatraler Zeichen mit dem eigenen Körper, der spielerische Umgang mit Haltungen und Haltungsroutinen und das Experimentieren mit verschiedenen Verfremdungsmöglichkeiten er-



„Konturen“ – die eigenen Werte, Formen finden

## Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik

möglichst eine Einsicht in die grundsätzliche Konstruierbarkeit von körperlichen Haltungen durch performative Akte. Damit können als natürlich und selbstverständlich erscheinende verleblichte gesellschaftliche Verhältnisse (im Sinne Bourdieus lässt sich von Habitus sprechen) als historisch gewachsen und veränderbar begriffen werden. Der Körper wird damit nicht länger essentialistisch als Garant unmittelbarer Erfahrung verstanden. Vielmehr eröffnet das theatrale Gestalten, wie der Sportwissenschaftler Thomas Alkemeyer vermutet einen „Weg der sinnlichen Erkenntnis der Gesellschaftlichkeit des Körpers.“

2. In einem zweiten Schritt können durch das Spiel, durch das Erfinden von performativen Akten, Neu- und Umkonstruierungen, Bedeutungsverschiebungen stattfinden. Dies gilt besonders angesichts der Fähigkeit der theatralen Zeichen, mit den Zeichen der sie umgebenden Kultur zu spielen, sie zu überspitzen, zu ironisieren u.ä.
3. Mit der grundlegenden Einsicht in die Konstruktion (medialer) Wirklichkeiten wird die ästhetische Kompetenz auch im Umgang mit anderen Darstellungsformen, -absichten und -medien erweitert. Es geht dabei darum – und hier stimme ich Schmid zu – zu zeigen, wie an der bewussten Produktion von ästhetischem Schein gearbeitet wird und – so möchte ich ergänzen – gleichzeitig aufzudecken, wie der Schein von ‚Natürlichkeit‘ hergestellt wird.
4. Die Notwendigkeit zum bewussten Umgehen mit dem eigenen Körper und mit der eigenen Aufmerksamkeit fordert gleichzeitig zur exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst, fordert zur Selbstreflexion heraus. Dieser Blick von außen auf sich selbst kann des Facettenreichtum möglicher Wahrnehmungen bewusst machen, das eigene Empfinden und die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher fremder Wahrnehmung relativieren.

Oberfläche Mund –  
eigene Wahrnehmung



Damit nähert sich diese Arbeit einer ‚performative pedagogy‘ wie sie von Peggy Phelan in ihrer Schrift ‚Unmarked‘ (London 1993) beschrieben wird. Eine solche Pädagogik bricht mit dem Paradigma des „sich Verstehens“ als Ziel von (pädagogischer) Kommunikation. Ihr Ziel ist vielmehr „the active acceptance of the inevitability of misunderstanding“. Oder mit anderen Worten: „Pedagogy must involve training in the patient acceptance of the perpetual failure of in/sight“ (ebd., S. 174). Dazu könnte Theaterpädagogik, wie ich sie versucht habe zu charakterisieren, einen Beitrag leisten.

## Anmerkungen

1 Mit dem Begriff ‚Leitidee‘ und seiner Nähe zur politischen Diskussion der ‚Leitkultur‘ setzt sich U. Hanke in diesem Heft auseinander.

2 Alleine die Differenzierung von ‚Spiel‘ und ‚Theater‘ mit den darin enthaltenen theoretischen Implikationen würde bereits sehr unterschiedliche theoretische Ansätze zu Tage fördern. Ich will auf diese Unterscheidung hier nicht eingehen und gebe im Sinne der Tagungsankündigung von der Option für eine Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik aus. Zur Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit vgl. J. Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Bützbach-Griedel 1998

3 Vor diesem Hintergrund wird die theatrale Situation nicht als „Schein“, im Sinne einer Täuschung oder Simulation aufgefasst, wie sie immer häufiger in der sozialen Praxis zu finden ist, sondern als „ästhetischer Schein“, als Konstitution einer anderen Wirklichkeit.

Gerd Koch/Gabriela Naumann/Florian Vaßen (Hrsg.)

## Ohne Körper geht nichts

Ein Theorie-Praxis-Buch

DM 29,80

ISBN 3-928878-56-5

Der Band widmet sich Stand und Perspektiven von Körpererfahrung in verschiedenen pädagogischen Lebensbereichen und Kontexten, thematisiert alltägliche Sinneswahrnehmung und körperliche Befindlichkeit, die Bedeutung des Körpers bei der Erschließung der Umwelt und in Kontakt mit anderen, die Eingebundenheit und Verflechtung in Kultur und Gesellschaft.

Gezeigt wird, wie sich der Körper – als Grundlage jeglichen Handelns, jeglicher Selbsterfahrungs- und Kommunikationsprozesse – vielfältig in die pädagogische und psychosoziale Praxis einbeziehen lässt.

Schibri-Verlag  
Tel. 039753/22757  
Fax: 039753/22563  
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de



## Theaterpädagogische Zentren als Knotenpunkte der sozio-kulturellen Infrastruktur

### Kulturelle Bildung als Investition in die Zukunft der Stadt

Rudolf Kruse

#### Kulturelle Bildung als Investition in die Zukunft

Wie wird – wie kann – unsere Zukunft aussehen? Wirtschaftsführer und Wissenschaftler aus allen Kontinenten haben unlängst auf einer Weltkonferenz in San Francisco ein zynisch anmutendes Zahlenspiel ernsthaft diskutiert: die „20-zu-80-Gesellschaft“. 20% der arbeitsfähigen Weltbevölkerung werden danach in naher Zukunft ausreichen, um die Weltwirtschaft in Schwung zu halten: Mehr Arbeitskraft wird nicht gebraucht. 80% der Bevölkerung sollen einmal ohne Job bleiben.

Es ist absehbar: In Zukunft wird es auch bei uns immer weniger Arbeitsplätze geben und immer mehr Jobs werden zeitlich befristet sein, und für künftige Generationen werden berufliche Laufbahnen von der Ausbildung bis zum Ruhestand kaum mehr möglich sein. Erhebliche soziale und psychische Probleme und Konflikte sind vorprogrammiert. Vor allem Jugendliche ohne Beschäftigungsperspektiven werden nicht massenhaft auf der Straße demonstrieren, sondern frustriert und resigniert ihre Enttäuschung und Ohnmacht in Wut und Gewalt, Aggressivität und Kriminalität, Drogenkonsum und asozialem Verhalten auszuleben versuchen. Erwachsene hingegen werden mehr von Depressionen und physischen Erkrankungen bedroht. Die Zeit des Wohlfühlens im warmen Sack des Wohlstandes ist zumindest für große Teile unserer Bevölkerung schon bald vorbei. Der Zukunftsforscher Horst Opaschowski formulierte zehn unbequeme Thesen:

1. „Das Industriezeitalter ist tot. Die Zukunft gehört der Dienstleistungsgesellschaft mit informationstechnologischer Ausstattung.
2. Das Leitbild der Vollbeschäftigung ist überholt. In Zukunft wird es Vollbeschäftigung nie wieder geben. Wenigen Vollzeitbeschäftigten steht ein großes Mehr von Gelegenheitsarbeitern und Aushilfs-Jobbern, Teilzeitbeschäftigten und Arbeitnehmern auf Abruf gegenüber.
3. Der Berufswechsel wird zur Normalität. Arbeitnehmer müssen in Zukunft zu Lasten des Familienlebens permanente berufliche Mobilität beweisen.
4. Das Normalarbeitsverhältnis stirbt. Immer mehr Beschäftigte gehen einer sozialversicherungsfreien Tätigkeit bzw. ‚Scheinselbständigkeit‘ nach.
5. Die Rund-um-die-Uhr-Beschäftigung wird zur neuen Norm. In der Rund-um-die-Uhr-Gesellschaft der Zukunft geraten die Zeitblöcke von Arbeit und Freizeit total durcheinander.
6. Wertvolle Sozial- und Familienzeit geht verloren. Unter der zunehmenden Doppelerwerbstätigkeit von Mann und Frau werden die Kinder am meisten zu leiden haben. Es wird immer schwieriger, soziale Kontakte und familiäres Zusammensein zeitlich zu koordinieren.
7. Der Ausverkauf der Arbeitslust beginnt. Nur mehr knapp ein Drittel aller Beschäftigten kann sich heute noch in der Arbeit selbst verwirklichen.
8. Die Loyalität der Mitarbeiter geht verloren. Weil die Unternehmen keine Arbeitsplatzgarantie mehr gewähren, gibt es kaum noch Mitarbeiter, die ihrem Arbeitgeber zeitlebens die Treue halten und Loyalität versprechen.
9. Die Beschäftigungskrise weitet sich zur Bildungskrise aus. Auf ein selbständiges und verantwortungsbewusstes Leben jenseits der Erwerbsarbeit – und nur hierfür bildet z.B. die Schule aus – wird die junge Generation kaum vorbereitet.
10. Politik ist immer beherrscht von der Angst, Fehler zu machen. Sie verharrt im Status-quo-Denken und geht dabei von einem viel zu statischen engen Arbeitsbegriff aus.“

Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sind aufgefordert, neue Prioritäten zu setzen, wenn sie die Zukunft und in Zukunft gewinnen wollen. Dabei müssen wir uns alle auf eine neue Gleichgewichtsethik einstellen. Es ist erkennbar, dass Leistung und Lebensgenuss immer gleichgewichtiger beurteilt werden. Dabei bleibt festzuhalten: Der Mensch kann auf Dauer nicht untätig in seinen eigenen vier Wänden verweilen. Er braucht eine Aufgabe. Daraus folgt: Arbeit ohne Lust und Freizeit ohne Leistung kann der Mensch auf Dauer nicht ertragen. Lernen, Leisten, Leben – das sind die Zielvorstellungen, die die Bevölkerung heute von Lebensqualität hat und die sie als Forderung an die Zukunft stellt.

## Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik



Sequenz Auge: Die Detailaufnahme gibt einen neuen Blick vergrößert von einem Beamer an eine Leinwand geworfen auf vertraute Motive.

### Kulturelle Bildung ist ein unentbehrlicher Impuls für die Gesellschaft der Zukunft

Das heißt für mich: Kultureller Bildung wird in Zukunft eine ganz andere, wesentlich bedeutendere Aufgabe zukommen. Kulturelle Bildung ist Kulturarbeit, Kulturarbeit ist Bildungsarbeit, Bildungsarbeit ist Sozialarbeit. Deshalb muss sie in jeder Gesellschaft, in jeder Stadt, Gemeinde oder Kommune eine Schlüsselrolle einnehmen. Sie trägt zur Identifikation der Menschen mit ihrem Wohnort und der Region bei. Von ihr gehen wesentliche, unentbehrliche Impulse für die soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklung der Gesellschaft aus. Nicht zuletzt minimiert kulturelle Bildung so die Gefahr, dass zunehmend mehr Menschen durch die ökonomische Entwicklung von Marginalisierung und Ausgrenzung bedroht werden. Stärken wir also gemeinsam den Gedanken, dass Kulturpolitik in den Mittelpunkt von Politik und Verwaltung gehört.

### Der kulturpolitische Auftrag einer Stadt ist die Sicherung der Überlebensfähigkeit ihrer Gesellschaft

Ein Zitat von Richard von Weizsäcker wurde für mich Ziel und Ausgangspunkt meines Engagements und Handelns als Kulturamtsleiter: „Kultur ist kein Luxus, den wir uns entweder leisten oder nach Belieben auch streichen können, sondern der geistige Nährboden, der unsere eigentliche innere Überlebensfähigkeit sichert“. Im Grundsatz sind die Kommunen, Gemeinden und Städte verpflichtet, ihrem kulturpolitischen Auftrag nachzukommen, d.h., dass es sich hier nicht, wie allgemein immer gesagt, um eine freiwillige Aufgabe der Kommunen handelt, sondern um eine Pflichtaufgabe. Darauf sollte von uns immer wieder hingewiesen werden. Kulturpolitik wird in der Zukunft ein immer wichtigerer Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge werden. Wie die Kommune diesem Pflichtauftrag nachkommt, steht allerdings in ihrem politischen Ermessen. In Lingen haben die

für die Kulturpolitik Verantwortlichen Gott sei Dank bereits in den 70er Jahren erkannt, dass Kulturarbeit auch in Städten mittlerer Größenordnung, dazu noch im ländlichen Raum, deutlich an Stellenwert gewinnen wird. So förderte die Stadt Lingen (Ems) von Beginn an seit 1978 die damalige Malschule in der Trägerschaft eines Kunstkreises, die heutige MuK-Kunstschule im Kunstverein, seit 1980 das damalige Theaterpädagogische Modell, heute das Theaterpädagogische Zentrum, die Musikschule des Emslandes, die Bücherei, die heutige Stadt- und Hochschulbibliothek. Sie ermöglichte die Einrichtung einer Kunsthalle, eines Emslandmuseums, eines Stadtarchivs und betreibt ein Theater mit einer mittleren Bühne und 753 Sitzplätzen als sogenanntes bespieltes Haus. Sie erledigte ihren Auftrag – vielleicht unwissend – gleich dreifach und investierte in die Zukunft:

1. Sie förderte die Kommunikation.
2. Sie schaffte durch die Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten Spielräume, um die Kreativität zu fördern.
3. Sie förderte insgesamt die Nachdenklichkeit der Bürgerschaft (ob groß oder klein) und überwand damit bloße Anpassung und oberflächliche Ablenkung.

### Kulturförderung im System der öffentlichen Einnahmen und Ausgaben

Zurück zum Zitat von Richard von Weizsäcker: „Kultur ist kein Luxus, den wir uns entweder leisten oder nicht leisten können.“ Was kann die Stadt, was können die Kommunen in Zukunft leisten?

Wenn es um die Finanzierung von Kulturarbeit geht, gibt es Spannungsfelder, die ich nicht wégediskutieren kann. Auf der einen Seite steht die wirtschaftliche Notwendigkeit in jeder Stadt, die Finanzierung von Kulturangeboten zu ermöglichen, auf der anderen Seite existiert jedoch ein Auftrag der öffentlichen Kulturarbeit, einen möglichst breiten Zugang unter vertretbaren Bedingungen zu kulturellen Angeboten zu ermöglichen. Der Spagat lässt sich leicht verdeutlichen: Wünschenswert im Sinne der Nachhaltigkeit wäre die wirtschaftliche Unabhängigkeit von Kunst und Kultur. Die gab es bisher nicht und wird es auch nie geben. Manche Politiker machen es sich einfach: Da die Kultur immer noch zu den sogenannten „freiwilligen“ Leistungen zählt, ist es unkompliziert, hier den Sparhebel anzusetzen bzw. die dafür vorgesehenen Gelder ganz zu streichen. Wenn

dann auch noch der Vergleich zu den Sozialausgaben herangezogen wird, d.h., die Theater- oder Kulturstätten mit Kindergärten und Krankenhäusern verglichen werden und die Bevölkerung gefragt wird, ob denn die Kindergärten oder Theater gestrichen werden sollen, ist das unfair und führt zu Frustrationen bei den Kulturbetreibern. Aufgrund der überall angespannten finanziellen Situation der Kommunen bleibt aber festzustellen, dass mit Erhöhungen im Kulturretat insgesamt in den nächsten Jahren grundsätzlich nicht mehr gerechnet werden kann. Es wird um Gewichtungen innerhalb des Kulturretats gehen (hierbei muss man wissen, dass in Zukunft grundsätzlich eine Erhöhung im kulturellen Bereich immer zu Lasten eines anderen kulturellen Bereiches gehen dürfte).

Kulturförderung wird und muss auch in Zukunft hierzulande in erster Linie durch die öffentliche Hand betrieben werden. Nach langläufigen Vorstellungen gilt deshalb der Kulturbereich als „Kostengänger“. Umfangreiche und nicht selten spektakuläre, politisch umstrittene Subventionszahlungen an einzelne kulturelle Institutionen, haben dieses Bild gerade im deutschsprachigen Raum entscheidend geprägt. Es ist daher richtig, dass wir, die Betroffenen, in Zukunft mehr und deutlicher als bisher versuchen müssen, diese Einschätzung durch den Hinweis auf eine „fiskalische Umwegrentabilität“ zu korrigieren. Die These von der Umwegrentabilität muss von uns, den Befürwortern einer staatlichen Förderung kultureller Belange, nicht nur mit dem Hinweis auf steuerliche Rückflüsse begründet werden, vielmehr wird auch vom wirtschaftlichen Nutzen öffentlicher Kulturausgaben in einem umfassenderen gesamtwirtschaftlichen Sinn gesprochen und insbesondere auf die damit verbundenen Einkommens- und Beschäftigungswirkungen der Kulturausgaben verwiesen. Wer z.B. ein Angebot eines Theaterpädagogischen Zentrums besucht, verbindet dies oft mit einem Gaststättenbesuch, dem Kauf zusätzlicher Kleidungsstücke oder der Nutzung von Verkehrsmitteln, z. B. eines Taxis. Eine Inszenierung selbst ist in der Regel nur möglich, wenn Material für das Bühnenbild, Energieträger für die Bühnentechnik und Beleuchtung und vor allem künstlerische und nichtkünstlerische Arbeitskraft zur Verfügung stehen. Entsprechendes gilt, zum Teil in noch ausgeprägterer Form, für die Veranstaltung von Festspielen, Tagungen. Zusammenfassend ist festzustellen: In Gestalt wachsender Steuereinnahmen spielen die öffentlichen Ausgaben für kulturelle Zwecke auch im Hinblick auf die Einkommens- und Beschäftigungsentwicklung einer Stadt, einer Region oder eines Landes eine maßgebliche Rolle.

## Kulturelle Bildung als Investition in die Zukunft der Stadt

Weiterhin wird Kultur immer mehr als „weicher Standortfaktor“ aufgefasst. Damit ist gemeint, dass das kulturelle Profil eines Standortes für die ansiedlungswillige und investitionsbereite Wirtschaft wie auch für die Einwerbung von Fachkräften (oftmals entscheidet heute die Familie gemeinsam) häufig eine mitentscheidende Bedeutung hat. Im übrigen haben kulturelle Einrichtungen touristische Wirkungen. Auch insofern ist eine Investition in die Kulturarbeit von Stadt positiv zu bewerten. Die Standortkommune wird, wenn sie eine kulturelle Infrastruktur vorhält, im ökonomischen Wettbewerb mit anderen Kommunen immer besser abschneiden.

Es gibt also einen ganz egoistischen Grund für das außergewöhnliche Engagement der Stadt Lingen (Ems) im Bereich „Kultur“. Eine Stadt wird sich nur dann mit eigenem Profil gegenüber anderen abheben, wenn sie auch über ein unverwechselbares kulturelles Gesicht oder Image verfügt. Die Stadt Lingen (Ems), die Bürger unserer Stadt, sind stolz auf ihr Kulturzentrum Universitätsplatz, auf ihr Theaterpädagogisches Zentrum, auf ihre Kunstschule, auf ihre Musikschule oder auf ihr Theater an der Wilhelmshöhe.

### Ein kurzes Fazit

Es wird auch in Zukunft eine Kunst sein, Kultur zu ermöglichen. Kulturarbeit, kulturelle Bildung wird in Zukunft nicht mehr nur von Staat, Stadt, Verwaltung und Institutionen definiert und dominiert werden, sondern sich an den Bedürfnissen der Bürger der Stadt orientieren, einem Bürger der ein Anrecht darauf hat, selbst zu definieren, was seine Angelegenheiten sind. Die öffentliche, also steuerfinanzierte Bezuschussung muss auch in Zukunft das Standbein und damit die erste Säule der Kulturpolitik von Stadt bleiben. Die Mobilisierung kultureller Potentiale (gemeint sind das Kultursponsoring, Stiftungen oder das Ehrenamt) kann dabei zu dem dringendst erforderlichen „mehr“ an kultureller Bildungsarbeit führen.

Insbesondere den Politikern und Entscheidungsträgern möchte ich zurufen: Investieren wir in die ästhetische, soziale und kommunikative Bildung, dann investieren wir in die Zukunft der Städte, also in unsere Gesellschaft.

### Literatur

Horst Opaschowski in: *Kultur-Journal der INTHEGA*, 4/1997. Darmstadt (= Mykenae Verlag, Abstr. 9, 64285 Darmstadt).

*Handbuch Kulturmanagement*, Stuttgart 5/2000 (= Raabe-Fachverlag für Öffentliche Verwaltung, Kaiser-Friedrich-Str. 90, 10585 Berlin).

## Von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit

Norbert Radermacher

Theaterpädagogische Zentren für „Einsteiger, Trittbrettfahrer und Gipfelstürmer“ war die etwas jovial formulierte Betitelung der Arbeitsgruppe, die von Norbert Radermacher geleitet wurde. Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe wurden drei theaterpädagogische Zentren exemplarisch vorgestellt und im Kontext ihrer jeweils eigenen Entstehungsgeschichte, den lokalen Gegebenheiten und ihrer inhaltlichen Ausrichtung untersucht. Als Koreferentin und Koreferent waren eingeladen Anita Ros, Theaterdozentin am „ICO-Centrum für Kunst und Cultuur“ in Assen/Niederlande und Volker Kuhlhüser vom Theaterpädagogischen Zentrum in Münster. Diese Arbeitsgruppe richtete sich an Menschen, die mehr über die Strukturen und Konzepte von theaterpädagogischen Zentren erfahren und Hilfestellung für den eventuellen Aufbau eines Zentrums erhalten wollten. Dabei diente die Frage nach der Kooperationsfähigkeit der Institutionen als ein roter Faden in der Vorstellung und Diskussion dreier sehr unterschiedlicher Einrichtungen.

Zuerst informierte Anita Ros über das holländische Kulturzentrum in Assen, das sich insbesondere im strukturellen Aufbau von theaterpädagogischen Zentren in Deutschland unterscheidet.

In den Niederlanden wurde Ende der 80-iger Jahre der Versuch gemacht, verschiedene Kunstdisziplinen wieder unter einem gemeinsamen Dach zusammenzufassen, nachdem über viele Jahre hinweg auch in Holland die Künste und ihre pädagogischen Institutionen eigenständige Wege gegangen sind. So werden heute im „ICO – Centrum voor Kunst & Cultuur“ in Assen Angebote in folgenden Bereichen vorgehalten: Bildende Kunst, Fotografie, Video, Musik, Theater, Tanz und Kulturereisen. Assen ist eine Stadt mit ca. 60.000 Einwohnern und verfügt mit diesem großen und sehr gut ausgestatteten Kulturzentrum über eine Einrichtung, von der es in Deutschland nur ganz wenige gibt.

Die Theaterabteilung besteht aus den beiden Schwerpunktbereichen „Theater“ und „Schreibwerkstatt“. Im theaterpädagogischen Bereich wird insbesondere auf die Ausbildung der Fertigkeiten Improvisation, Stimme und Körpertraining Wert gelegt. Grundlegendes Prinzip der theaterpädagogischen Arbeit ist dabei das Spiel mit den eigenen Grenz-

bereichen und die Erfahrung, das scheinbar Unmögliche in sich selbst zu entdecken.

Es gibt Theaterkurse für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die Dozenten haben eine entsprechende Hochschulausbildung und Qualifikation und sind in der Regel auch freiberuflich als Regisseure, Autoren, Tänzer und Schauspieler tätig. Bei dem Kurssystem gibt es einen methodischen Aufbau, aber die Kurse sind so strukturiert, dass in jedem Alter ein Einstieg in einen höheren Kurs möglich ist. Das System beginnt bei einem grundlegenden Jahr „Allgemeine Kunsterziehung“ und bietet dann Kindertheater in drei Stufen bis zu einer Produktionsgruppe an. Am Ende dieses Bildungsgangs steht die Theaterschule für Jugendliche, die sich auch als eine Art Vorbereitungsschule auf den Berufsweg zum Schauspieler/zur Schauspielerin versteht (voor opleiding). Theaterpädagogik wird in Assen, aber auch in anderen Städten, als eine Form der kulturellen Bildung verstanden, als ein Prinzip des Heranführens und Lernens und nicht nur als einmaliges Projekt und kurzfristiges Entertainment-Angebot.

Ähnlich wie das TPZ Lingen bietet Assen Kurse in den umliegenden kleinen Gemeinden an und stellt seine Arbeit auch den Schulen der Region zur Verfügung. Die theaterpädagogische Arbeit von Nichtlehrerinnen und -lehrern in den Schulen gestaltet sich in Holland sehr viel einfacher als in Deutschland. Mit ihren Hochschuldiplomen als Drama-Dozenten haben die Absolventen größtenteils auch die Zulassung zum Unterricht an den Schulen.

Berührungspunkte zwischen Schulen und außerschulischen kulturellen Einrichtungen gibt es im Gegensatz zu Deutschland kaum – ganz im Gegenteil: außerschulische (künstlerische) Impulse sind der Schule willkommen. Zudem verfügt die Schule in Holland über einen eigenen Kulturetat, mit dem sie Künstler einladen und Produktionen einkaufen können und die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Kulturkarte, um Theater, Museumsbesuche etc. realisieren können. Kooperation hat für das ICO eine zweifache Bedeutung. Sie zielt einerseits auf die Zusammenarbeit mit Schule und anderen kulturellen und sozialen Einrichtungen in der Stadt und der Region zum anderen aber beschreibt sie auch den fachlichen Austausch und die Kooperation innerhalb des Hauses. Dies gilt

## Von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit

vor allem für die produktionsorientierten Werkstätten, in denen u. a. Regisseure, Tänzer, Musiker und Medienexperten zusammenarbeiten. Mit der hervorragenden Ausstattung der Werkstatträume bietet das ICO geradezu ideale Voraussetzungen für eine interdisziplinäre Arbeit.

Eine Zusammenlegung der Musik- Kunst- und Theaterpädagogischen Zentren zu großen kulturellen Bildungszentren scheint in Deutschland z. Z. nur schwerlich möglich, zu weit entfernt sind die inhaltlichen Konzepte und Vorstellungen über kulturelle Bildung und zu fest gefahren sind die Strukturen, so dass solche Veränderungen nur mit einem enormen Durchsetzungsvermögen zuständiger Kulturpolitiker zu realisieren wären. Die Niederlande reagieren viel beweglicher auf Veränderungen in der Kultur- und Gesellschaftspolitik. Mit der Einführung der Kulturkarte für Jugendliche wurde zudem ein Instrument geschaffen, das die jungen Menschen in einem frei zu entscheidenden Spielraum an kulturelle Disziplinen und Kunstformen heranführt – ein Modell, über das das Kultusministerium des Landes Niedersachsen, zumindest nach Aussage der Kultusministerin Frau Jürgens-Pieper, auch nachdenkt.

Das Theaterpädagogische Zentrum Münster wurde 1998 von Volker Kuhlhüser und Wolfgang Großer gegründet. Erster Impuls war ein Auftritt im TPZ Lingen und die daraus resultierende Frage nach der Umsetzbarkeit eines vergleichbaren Modells in Münster. Die Aufgabe einer gesicherten Anstellung im sozialpädagogischen Bereich war die persönlich notwendige, aber auch mutige Konsequenz des Initiators Volker Kuhlhüser.

Auf der Suche nach einem geeigneten Standort ergab sich die glückliche Fügung, dass das Wolfgang-Borchert-Theater aus seinem angestammten Domizil im Hauptbahnhof Münster auszog und die Räume kurzfristig angemietet werden konnten. So bekam das noch junge TPZ Münster in einem Gebäudekomplex links neben dem Haupteingang des Bahnhofes eine zentrale Stellung innerhalb der Stadt, was allerdings in keiner Weise mit dem Engagement der kommunalen Förderung korrespondiert, denn das TPZ Münster finanziert sich aus Teilnehmergebühren, Untervermietung und Projektmitteln. Kooperationen waren von Anfang an notwendig, um diese Idee eines TPZ in die bereits vorhandene breite kulturelle und künstlerische Landschaft einer Universitätsstadt hineinzutragen.

Mittlerweile gibt das TPZ ein umfangreiches Kursprogramm heraus, in dem die Arbeitsschwerpunk-

te wie folgt benannt werden: „Das TPZ Münster fördert Theater für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und führt Aus- und Fortbildungsprogramme im Bereich Theaterpädagogik durch. Darüber hinaus berät das TPZ Theatergruppen und pädagogische Einrichtungen bei spiel- und theaterpädagogischen Fachfragen.“ Ein Literaturwettbewerb für Kinder und Jugendliche, eine Autorenagentur, die Kulturbühne und eine Offene Schultheaterbühne sind weitere Programangebote. Ein Gewaltpräventionsprojekt wird in der Zusammenarbeit mit der Katholischen Fachhochschule Münster als Modellversuch in Schulen durchgeführt. An drei ausgewählten Münsteraner Schulen sollen Schüler und Schülerinnen der 5. und 6. Klassen angeleitet werden, durch theaterpädagogische Projektarbeit ihre Konflikte gewaltfrei auszutragen und sich dort einzumischen, wo andere mit Gewalt bedroht werden.

Wie in Assen und Lingen ist für das TPZ Münster die Schule ein wichtiger Kooperationspartner und versteht sich als eine Art Schnittstelle zwischen Schule und Theater.

Das TPZ Lingen wurde 1980 gegründet und gehört zu den etablierten Einrichtungen in diesem Genre. In dem halbjährlich erscheinenden Kursprogramm finden sich zahlreiche Angebote und Projekte vom Theaterbasiskurs bis zu internationalen Festivals und Symposien. Das TPZ beschäftigt ca. 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und hat neben dem regionalen Auftrag einen besonderen Schwerpunkt in der internationalen Kulturarbeit. Mit der Entwicklung eines professionellen Kultur- und Betriebsmanagements ist es der Einrichtung gelungen, ein differenziertes Kooperationsystem zu entwickeln. Dies zielt auf die folgenden fünf Bereiche:

1. Schule – Hochschule
2. Kultur- und Bildungseinrichtungen
3. Kommune – Land – Bund
4. Fachverbände und Dachorganisationen kultureller Bildung
5. Wirtschaft und Industrie

Das TPZ Lingen erhält eine institutionelle Förderung durch das Land Niedersachsen, die Landkreise Emsland und Grafschaft Bentheim und die Stadt Lingen. Die Hälfte seines Jahresetats erwirtschaftet das TPZ jedoch über Projektmittel und Eigeneinnahmen (Kursgebühren, Kostüm- und Technikausleihe etc.). Im Projektbereich erhält der Kooperations- und Vernetzungsprozess eine besondere Qualität. Er zielt u. a. auf abgesicherte

## TPZen - Chancen oder Konkurrenz für freie TheaterpädagogInnen

finanzielle Unterstützung, öffentliche Anerkennung, bessere Absprache geplanter Maßnahmen, Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen

Im Rahmen der anschließenden Diskussion wurde die Frage nach der Kooperationsfähigkeit der einzelnen theaterpädagogischen Institutionen in die Feststellung der Kooperationsnotwendigkeit umgedeutet. Dies gilt sowohl für Neugründungen und noch junge Theaterpädagogische Zentren als auch für etablierte Kulturinstitutionen. Diese Handlungsanweisung erweist sich nicht nur als eine Frage der Ökonomie sondern zunehmend auch eine der Grundvoraussetzungen für den innovativen Ansturm theaterpädagogischer Prozesse. Dabei überwiegen die fördernden Bedingungen

*Sequenz mit Figur:  
Eine Stimme von  
außen gibt der Figur  
die Bewegung/Hand-  
lung vor*



der Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen, Bildungsträgern etc. eindeutig gegenüber sichtbar gewordenen hemmenden Faktoren. Dies allerdings setzt neben den fachlich künstlerischen Qualifikationen der Theaterpädagogen Kompetenzen im Bereich des „Praktischen Kulturmanagement“ voraus. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe wurde dieses Defizit innerhalb der theaterpädagogischen Ausbildung deutlich formuliert. So verhindert allein schon die Angst vor bürokratischen Hürden den Gedanken an den Aufbau einer theaterpädagogischen Einrichtung. Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) wird aufgefordert, entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen zu organisieren.

## TPZen - Chancen oder Konkurrenz für freie TheaterpädagogInnen

Angela Gärtner

### Stichworte zur Problematik

- Theaterpädagogik – ein junger Berufsweig
- Erfahrungen mit dem Status des Freischaffens
- Marktbedingungen – insbesondere Zusammenarbeit mit TPZ-Situation an ausgewählten Theaterpädagogischen Zentren
- Erfahrungen von Kooperation und Konkurrenz

### Thesen

1. Ein TPZ, das nur mit Festangestellten arbeitet, kann keine Impulse von außen aufnehmen, verhärtet inhaltlich.
2. Ein TPZ, das nur mit Honorarkräften arbeitet, kann kein hohes inhaltliches Niveau und keine Kontinuität langfristig garantieren.
3. TPZen sollten Projekte mit spezifischen Inhalten an freie Spezialisten übertragen oder besser nicht?!

4. Ein TPZ kann einem Projektkonzept, das von Freien erarbeitet wurde, die notwendige kulturpolitische Bedeutung (Gelder; Anträge, PR-Arbeit) geben, damit es auch greifen kann.
5. TPZen brauchen die Balance von einer klar erkennbaren Linie und neuen (kreativen) Impulsen, d.h. auch von „Freien und Festen“

### Frauen diskutieren am 28. 10. 2000 im TPZ Lingen

Aus der Vorstellungsrunde ergab sich ein genauerer Blick auf die noch junge Berufsgruppe der TheaterpädagogInnen. Die Frage: Brauchen wir mehr Selbstbewusstsein, wurde von den Frauen in der Gruppe deutlich bejaht.

## TPZen - Chancen oder Konkurrenz für freie TheaterpädagogInnen

Es ging um die Akzeptanz dieses Berufes auf den Arbeitsämtern, um den langen Weg der Anerkennung des Curriculums der Weiterbildung zur TheaterpädagogIn.

Da in der Runde einschließlich der Moderatorin (Angela Gärtner) nur drei festangestellte Frauen saßen, wurden klar die Motive formuliert, die für eine Freiberuflichkeit sprechen:

Die Freiheit, sich auszuprobieren, Themen zu wählen.

Die Chance, seinen Stil zu finden – das selbstbestimmte Arbeiten.

Die Abwechslung, die jedem Alltagstrott entgegenwirkt.

Eben so deutlich standen auch die Nachteile im Raum.

Die Anstrengung, das Gefühl: Du darfst nicht versagen. Die Angst: Du darfst nicht krank werden. Wehe, wenn sich in deinem Privatleben etwas ändert ...

Die Gefahr, dass sich zu viele Produktionen stauen und du früher oder später ausgebrannt bist, dass du keine Zeit für neue Ideen mehr findest.

Die Selbstverwaltung von der Akquisition der Kurse über Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Verwaltung ... Einzelfragen: Berufshaftpflicht, Krankenversicherung und Berufsunfähigkeit. Alle waren sich einig, dass aus Unsicherheiten und Unklarheiten auch Ängste resultieren und Konkurrenzgefühle bestärken können.

Die Situation auf dem Arbeitsmarkt, die an Hand der Situation in verschiedenen TPZen angesprochen wurde, zwingt die zumeist Frauen, sich zu entscheiden. „Ich kenne mehr Mischformen als Entscheidungen“, warf eine der Teilnehmerinnen in die Runde.

Und genau an dieser Stelle wurden die realen Bedingungen und die Stellensituation an TPZen diskutiert, vertreten waren Frankfurt am Main, Köln und Berlin. Das Schultheaterprojekt des TPZ in Frankfurt am Main arbeitet mit einem Kollegen auf ABM-Basis und einer Bürokauffrau sowie einem Stamm von freien TheaterpädagogInnen und PraktikantInnen. Hinzu kommen noch Lehrer, die sich per Stundenfreistellung einbringen können.

Das TPZ in Köln verfügt nach 20 Jahren Arbeit über 2 feste Stellen. Ansonsten läuft der Betrieb über ABM-Stellen. Der Ausbildungsbereich und der Kinder- und Jugendbereich werden über Honorarkräfte abgedeckt. Stellen aus dem Sozialamt und über das freiwillige Soziale Jahr stützen weiterhin den Betrieb.

Auch das KREATIVHAUS, damals TPZ der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater Berlin e.V., ist von den ABM-Förderstrukturen des 2. Arbeitsmarktes abhängig. Es gilt als der größte theaterpädagogische ABM-Betrieb mit derzeit (Herbst 2000) ca. 60 Stellen. Auch dort wird die Weiterbildungsarbeit weitestgehend von Honorarkräften getragen.

Konkurrenz spielt weniger zwischen festen und freien MitarbeiterInnen in TPZen eine Rolle, sondern mehr zwischen „Freien“.

### Zusammenarbeit von TPZ und freien MitarbeiterInnen mit weniger Konkurrenz?

Die Kölner Kolleginnen sind nach ihren Ausbildungen zu Theaterpädagoginnen im Umkreis des TPZ geblieben. Sie nehmen als Freischaffende an den Team-Sitzungen im Haus teil. Sie sind auf eine Perspektive von zwei Jahren in die Planung mit einbezogen. Das schätzten sie als großen Vorteil.

*„Ich gebe meine Ideen lieber ins TPZ und sage, könnt ihr daraus ein Konzept machen, als dass ich sehe, dass da eine Kollegin sitzt, die sich selbständig gemacht hat und eifrig mitschreibt“, so die einhellige Meinung.*

*„Das TPZ sorgt wirklich gut für uns, dann können wir auch für alle etwas daraus machen. Alle bekommen etwas von dem Kuchen ab, allerdings ist auch dort eine Art Konkurrenz da, wenn klar gesagt wird: Wir machen die Suchtprophylaxe, da haltet ihr euch raus. An solchen Stellen helfen nur Absprachen“.*

Zum Beispiel war es in Köln möglich, dass alle Projekte eine gemeinsame Mappe zum Thema Gewaltprävention herausgegeben haben, wo jeder sein Angebot vorstellen konnte. Sie wurde an alle Schulen verschickt und gemeinsam beworben. Das hörte sich gut an. Aber es wurde die Frage aufgeworfen, was ist, wenn alle ein bestimmtes Angebot haben wollen, werden die anderen da nicht sauer? Dem gingen die Kölner aus dem Weg, da unterschiedliche Altersgruppen angesprochen wurden. Doch vielfach wenden sich Angebote tatsächlich an die gleiche Zielgruppe, was dann? Natürlich ist es einfach zu sagen: O. K., dann bin ich nächstesmal dran. Doch so eine Haltung setzt Sicherheit und Vertrauen voraus.

Was ist gegen Misstrauen möglich? „Ideenklau“ bleibt eine Zeiterscheinung. Das knappe Geld der Förderer wird für Einmaligkeit und Originalität gezahlt. Das ist ein Grund, warum sich vielerorts die Projekte nicht mehr austauschen. Vertrauen ist nur über Gespräche herzustellen. Es bleibt schwie-

rig an Orten, wo viele Projekte aufeinander hocken. Schlechte Erfahrungen, Enttäuschungen, so aus Berlin bei der Durchführung des Zirkusfestivals 2000, als ein beteiligter Träger plötzlich in kurzem Abstand eine eigene ähnliche Großveranstaltung präsentierte, oder aus Kassel beim Aufbau

eines TPZ. Oft bleibt es auch bei Lippenbekenntnissen. Dennoch blieb das Fazit der Gruppe: „Unsere Arbeit steuert vom Grundsatz her gegen Konkurrenz. Wenn wir miteinander konkurrieren, ist das kontraproduktiv. Theaterpädagogische Arbeit bedeutet Teamarbeit.“

(Von der Redaktion bearbeitet.)

## Theaterpädagogische Zentren im gemeinsamen Spiel mit den anderen Künsten

Dorothea Goltzsch

### Bericht

Schon beim Einstieg in unsere Gesprächsrunde zeigte sich schnell, dass zwei Felder nicht voneinander zu trennen sind: die organisatorisch-strukturellen Grundlagen der TPZ-Arbeit und die inhaltlich-künstlerisch-pädagogische Seite der Arbeit.

In Deutschland gibt es Musikschulen, Jugendkunstschulen, Ballettschulen, ... und Theaterpädagogische Zentren. In Musikschulen entstehen mitunter auch Musiktheateraufführungen; Jugendkunstschulen bieten oft auch Theatergruppen für Kinder und Jugendliche an; Tanz findet auch in TPZen einen Platz.

Die Arbeitsfelder überlappen sich mitunter.

In Deutschland gibt es jedoch keine „Kunst- und Kulturpädagogischen Zentren“ – wie z. B. das „ICO – Centrum voor Kunst & Cultuur“ in Assen/ Niederlande, wo Angebote der verschiedenen Künste (Musik, Bildende Kunst, Tanz, Theater, Schreiben, Fotografie, Video) für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einem Haus gemacht werden und wo die verschiedenen Bereiche auch kooperieren.

### Probleme

Ist das Zusammenführen der verschiedenen Künste unter einem Dach auch hierzulande eine anzustrebende Perspektive?

Welche Chancen liegen in einer solchen Zentralisierung?

Welche Probleme könnten sie mit sich bringen?

Im Gespräch fanden wir zu keiner eindeutigen Meinung gegenüber einer solchen Perspektive. Das Gewicht der verschiedenen Positionen auszumachen, ist schwierig.

In Zeiten immer knapper werdender Kassen könnte dieses Zusammengehen der verschiedenen Institutionen und somit der verschiedenen Künste unter Umständen ein sinnvoller Schritt sein. Demgegenüber steht allerdings die Befürchtung, dass mit einem solchen Schritt eine Mittelkürzung geradezu „angeboten“ erscheinen könnte.

Für die Beibehaltung der momentanen Strukturen spricht nicht zuletzt, dass eine Landschaft mit vielen Orten kunst- und kulturpädagogischer Angebote und Aktivitäten belebter und lebendiger erscheint.

Zu befürworten ist auf jeden Fall ein intensiveres Miteinander der verschiedenen Institutionen – weg vom Konkurrenzdenken, hin zu mehr Vernetzung, d. h. mehr Wissen voneinander bis hin zu konkreter Kooperation.

An dieser Stelle könnten Dachverbände eine wichtige Rolle übernehmen.

Ins Blickfeld der Diskussion rücken der Umgang mit den bestehenden Strukturen, die oft zu beobachtenden Schwierigkeiten etwas Neues innerhalb bereits existierender Strukturen aufzubauen. Diese Tatsache führt dann wieder zu der Überlegung, einen eigenen, neuen Ort für das „Zusammenspiel“ der Künste zu suchen, zu etablieren. Dieser neue Ort wiederum könnte eine größere Flexibilität in der Zusammenarbeit ermöglichen. – Ein Schritt in diese Richtung könnten zunächst Projekte sein – initiiert vielleicht doch aus den bestehenden Strukturen heraus, aus TPZ/Jugendkunstschule/Musikschule?



## Theaterpädagogische Zentren im gemeinsamen Spiel mit den anderen Künsten

**Zurück zur Realität Theaterpädagogischer Zentren heute**

Der bewusste Umgang mit den Schwesternkünsten des Theaters rückt oft – und in der Regel unbewusst – in den Hintergrund oder ganz aus dem Blickfeld theaterpädagogischer Arbeit. Dabei bietet gerade die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten, das Erkunden der in ihnen liegenden Möglichkeiten im Zusammenhang theaterpädagogischer Arbeit, einen Weg zu einer umfassenden ästhetischen Bildung. Und nicht zuletzt liegt hier m. E. auch ein Qualitätskriterium theaterpädagogischer Arbeit.

Für die meisten Gesprächsteilnehmer war unsere Diskussion ein Anstoß, ihre Arbeit aus diesem Blickwinkel – „Spiel mit den anderen Künsten“/ der bewusste Umgang mit den Schwesternkünsten des Theaters – genauer unter die Lupe zu nehmen, zu überlegen, inwiefern und wie es intensivere Kooperation mit anderen Institutionen bzw. mit Künstlern geben könnte.

Weitgehender Konsens herrschte hinsichtlich eines wirklich kooperativen, partnerschaftlichen „Spiels“ mit den Künsten; es dürfe nicht auf eine „Instrumentalisierung“ der Schwesternkünste hinauslaufen. Die verschiedenen Künste sollten mit ihren eigenen „Gesetzmäßigkeiten“ wahrgenommen werden und sich in den theatralen Prozess als Partner einbringen können.

Hier öffnet sich m. E. ein diffiziles Feld: wie weit kann die Autonomie der einzelnen Kunst gehen, wenn es um die Schaffung eines Theaterkunstwerkes geht? Im professionellen Theaterbereich ist diese Frage u. U. einfacher zu beantworten als in unserem Fall, wo wir von theater- und kunstpädagogischer Arbeit sprechen.

Die Komplexität einer Theaterinszenierung fordert in der Regel die Kooperation verschiedener Künste. Diese Komplexität bzw. der polyästhetische Charakter von Theater müsste eine Entsprechung finden auch in der theaterpädagogischen Praxis.

Diesen Gedanken umgesetzt auf die Arbeit eines Theaterpädagogischen Zentrums (möglicherweise in Kooperation mit etwa einer Jugendkunstschule) könnte z. B. bedeuten, dass verschiedene Kurse oder Gruppen auf ein gemeinsames „Produkt“ hinarbeiten, diesen kreativen Prozess gemeinsam erleben und gestalten.

Im Freizeit- und Erholungszentrum FEZ Wuhlheide in Berlin gibt es z. B. seit ca. 2 Jahren innerhalb eines komplexen Workshopangebots (Regie, Bühnenbild, Kostüm, Maske, Licht, Ton, Impro-

visation) – einen in diese Richtung zielenden Versuch: alle 7 Workshops arbeiten innerhalb von 2 – 3 Tagen zu einer konkreten Szene; Abschluss der Arbeit in den Workshops ist das Zusammenführen aller Ergebnisse auf der Bühne.

Für die Realisierung eines solchen Arbeitsansatzes müssten u. U. auch die bestehenden Personalstrukturen an Theaterpädagogischen Zentren überdacht, befragt werden.

Die aufgeworfenen Fragen reichen natürlich auch bis hin zum Feld der Ausbildung von Theaterpädagogen. Inwieweit werden angehende Theaterpädagogen durch ihre Ausbildung befähigt, theaterpädagogische Arbeit in dieser Komplexität zu sehen und zu praktizieren? Wäre es realisierbar, innerhalb der Ausbildung verstärkt auch die anderen Künste zu integrieren – z. B. durch Kooperation mit anderen Schulen bzw. Fachbereichen, durch Praktika?

*Sequenz mit Figur:  
Eine Stimme von  
außen gibt der Figur  
die Bewegung/Handlung vor*



## So arbeiten wir – und das denken wir uns dabei

### Versuch über eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik

Lars Göhmann

*Theatre is the art of looking at ourselves. (Augusto Boal)*

#### Geänderte Wahrnehmung in postmodernen Zeiten

Die Diskussionen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Disziplinen in bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung hat in den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich zugenommen. Das Interesse an Fragen zur Ästhetik und ihrer Nutzung für schulische Lehr-Lern-Prozesse wird als Hoffnung der Pädagogik genutzt, um in Zeiten postmodernen Denkens, das gekennzeichnet ist von Krisen gesellschaftlicher und individueller Lebenssituationen, ein Gegenmodell herkömmlichen Wissenszugriffs zu erstellen. Das Sein bestimmt das Bewusstsein, doch zeigt die gegenwärtige Lebenswirklichkeit unserer Arbeits-, Alltags- und Freizeitwelt eine zunehmende Entsinnlichung der von gesellschaftlichen Normen geprägten Realität. Erfolgsfilme wie der deutsche Kinohit des Jahres 1998 ‚Ballermann 6‘ machen nur zu deutlich auf die „kollektive Krise des Gefühls“<sup>1</sup> aufmerksam.

Als ein Fachbereich der ästhetischen Bildung bietet die Theaterpädagogik über die Möglichkeiten theatralen Handelns unter Berücksichtigung sämtlicher Künste das darstellerische Befragen von Lebenswirklichkeiten an. Dies geschieht, indem die ästhetischen, individuellen und politischen Bedingungen von Wirklichkeiten ihren künstlerischen Erörterungen kritisch gegenüber gestellt werden. Dieser Prozess theaterpädagogischer Fragestellung innerhalb kreativer Auseinandersetzungen lässt sich gleichwohl über die Gliederung systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns beschreiben, das auf der Grundlage zweier Aspekte basiert:

#### a) Erfassung von „Wirklichkeit“

Als das bestimmende Merkmal moderner Gesellschaften zeigt sich ihre gesteigerte Komplexität, die sich in der intersubjektiven wie interobjektiven strukturellen Verknüpfung auf allen Ebenen kennzeich-

net. Über gezielte Differenzierungen zwischen einzelnen Systemen, sowie einer System-Umwelt-Betrachtung kann eine produktiv zu nutzende Reduktion von Komplexität in der Form geschaffen werden, wie sie Niklas LUHMANN<sup>2</sup> in seiner Makrotheorie sozialer Systeme beschreibt. Das beobachtete und analysierte Zusammenspiel der unterschiedlichen System-System- und/oder System-Umwelt-Beziehungen ist die Grundvoraussetzung für die durch Fragestellungen jeglicher Art konstruierte Wirklichkeit des Individuums. LUHMANNs Hauptbestreben des systemtheoretischen Denkens, durch Strukturierung eine Reduktion der systemischen Möglichkeiten zu erhalten, und somit eine Orientierungshilfe zu bieten, ist der eine Aspekt systemisch-konstruktivistischer Haltungen. Für die theaterpädagogische Arbeit sollte die nachfolgende erste These als ein Teil der dynamisch-dialektischen Haltungen innerhalb theatraler Prozesse Berücksichtigung finden: *Die Konstruktion von Wirklichkeit ist explizit auf das Individuum bezogen, das sich selbst als einen Teil jener konstruktivistischen Beobachtung von Wirklichkeit einbeziehen muss.*

#### b) Gestalten von „Wirklichkeiten“

Das Ziel konstruktivistischen Handelns innerhalb der Theaterpädagogik muss es sein, den Teilnehmern in ihren theatralen Arbeitsprozessen ein Angebot für die individuelle konstruktive Erkenntnisgewinnung und die Gestaltung sozialer Beziehungen bei ihrer System-Umwelt-Beobachtung zu unterbreiten. Der Kölner Pädagoge Kersten REICH schlägt allgemein drei Perspektiven konstruktivistischer Beobachtung vor<sup>3</sup>, die ein kreatives Denken und phantasievolles Handeln ermöglichen sollen.

- Jeder Einzelne konstruiert seine eigene Wirklichkeit (Postulat der Konstruktion)
- Beschriebene und dargestellte Wirklichkeiten von Anderen werden nachentdeckt (Postulat der Rekonstruktion)
- Als Beobachter der eigenen Wirklichkeit soll diese durch Perspektivenwechsel regelmäßig hinterfragt werden (Postulat der Dekonstruktion)

## Versuch über eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik

Um die Frage nach dem „Wie“ der in der ersten These geforderten Anschauung zu beantworten, ergibt sich für die theaterpädagogische Arbeit eine zweite These:

*Konstruktives Denken und Handeln ergibt sich durch den auf Selbsttätigkeit ausgelegten Dreischritt von Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion.*

### Theaterpädagogik als ästhetische Bildung

Aus dem Rückgriff auf die klassische Bildungstheorie und ihre grundlegende Begründungsebene stellt sich insbesondere für eine Disziplin wie der Theaterpädagogik, die sich der Problematik der Lehrbarkeit ihrer Inhalte sehr bewusst sein muss, die Frage nach einer Methode, also nach dem „Wie“; das reflexive Moment der Vermittlungsbemühungen rückt in den Vordergrund. Ohne die Ebene bewusster Methodik verkommt die Theaterpädagogik zu einer ausschließlich auf Selbsterhalt und Selbstfindung konzentrierten Disziplin. Theaterpädagogisches Handeln und Produzieren folgt zunehmend dem Anspruch, der sich aus dem Dreisatz von Ästhetischer Wahrnehmung – Ästhetischem Gestalten – Ästhetischer Bildung zusammenstellt, und den Wolfgang KLAFFKI als ein notwendiges Moment allgemeiner Bildung verstanden wissen will.<sup>4</sup> Diese Position impliziert nicht nur eine Befragung von Lebenswirklichkeit, sondern auch ein konstruktivistisches Handeln, da es im Theater/in der Theaterpädagogik immer um die Konstruktion von Wirklichkeiten geht. Der Bezug zu den dargestellten Beobachtungsperspektiven von Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion ist offensichtlich, und begründet nur zusätzlich das Implikat systemisch-konstruktivistischen Handelns in der Theaterpädagogik.

### Von „künstlichen Welten“ und „Kunstwelten“

Die Schwierigkeit, den Möglichkeiten und Anforderungen theaterpädagogischer Vermittlungen gerecht zu werden, findet sich in den Umfeldern unserer „Kunden“, welche zunehmend gekennzeichnet sind durch die sozialen Bedingungen einer *künstlichen Welt*, in denen sie aufwachsen. Gleichzeitig nehmen sie diese künstliche Welt als solche nicht wahr. Darüberhinaus werden die Teilnehmer innerhalb theatraler Prozesse jedoch mit einer *Kunstwelt* konfrontiert, die den Namen „Theater“ trägt. Denn sie bleibt fiktional, auch wenn versucht wird, reale Situationen, Lebenssi-

tuationen, biographische Situationen, in die Spielsituation zu integrieren.

Die Voraussetzung, um überhaupt theaterpädagogisch handeln zu können, ergibt sich aus der Frage, ob es gelingt, innerhalb unserer theaterpädagogischen Arbeit jene Kommunikationsebene zu finden, die einen Zusammenhang herstellt zwischen der (realen) künstlichen Welt, in der Teilnehmer leben und der realen (fiktiven) Kunstwelt, in der sie spielen sollen, in der sie sich politisch äußern sollen, in der sie sich unterhalten sollen, in der sie aber auch das Ästhetische erfahren sollen. An diesem Punkt der offenen Frage kann eine systemisch-konstruktivistisch ausgerichtete Grundposition innerhalb der Theaterpädagogik, in Verbindung mit dem zur Verfügung stehenden theaterpädagogischen Handwerkzeug, einen Ansatz bieten, um theatrales Handeln und Arbeiten in ein für alle am Prozess Beteiligte ästhetisches Ganzes zu bringen.

### Möglichkeiten theaterpädagogischen Handelns

Für das Individuum steht in der Theaterpädagogik zunächst die ganzheitliche Erfahrung mit Kopf, Leib und Gefühl im Vordergrund seiner Erlebnisse. „Fühlen, Denken und Handeln bei produktiven Gestaltungsaufgaben greifen ineinander und machen den emotionalen sowie kognitiven Lernzuwachs im Spiel wahrnehmbar und damit beschreibbar“<sup>5</sup>. Bernd RUPING und Harald SCHNEIDER leiten daraus ihre Begriffe der ‚Darstellungs- und Handlungskompetenz‘<sup>6</sup> ab. Ausgehend von der Feststellung, dass Menschen permanent sich und andere oder auch anderes innerhalb ihrer Kommunikationsprozesse darstellen, ist die Entwicklung einer differenzierten Darstellungsfähigkeit ein Hauptmerkmal des individuellen Ansatzes innerhalb der Theaterpädagogik. Gleichzeitig ist der bewusste Einsatz von Gedanken, Absichten und Gefühlen über den Transformator der Handlungen auf darstellerische Wahrhaftigkeit zu überprüfen. Neben der kritischen Bilanzierung eigener Erfahrung und der Reflexion über individuell bestehende Denkmuster und Verhaltensweisen, ergibt sich hier über den konstruktivistischen Dreisatz die Entwicklung individueller wie auch fiktiver Wirklichkeiten. Letzteres dient dann als Vorbereitung zur kreativen und künstlerisch ausgerichteten Beschäftigung mit dem Gegenstand Theater, da sich der individuelle Aspekt der Theaterpädagogik neben der Selbstreflexion und dem Aufbau des Gefühls persönlicher Identität auf die Schulung des kritischen Umgangs mit spielerischen

Versuch über eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik

schen und künstlerisch gestalteten Rollenübernahmen konzentriert. Zentraler Punkt der praktischen Umsetzung ist dabei neben der Wahrnehmung, Analyse und Modifikation von Eigen- und Fremdverhalten und der Förderung allgemeiner Spiel- und Improvisationsfähigkeit insbesondere die Kenntnis der theatralen Gestaltungsmittel und die Möglichkeiten, diese angemessen und im Hinblick auf eine gezielte ästhetische Wirkung einzusetzen.<sup>7</sup>

**Die Konstruktion ästhetischer Wirklichkeit und das Risiko der Wahrnehmung**

Es ist das Risiko der Wahrnehmung, das unser reglementiertes Leben aus dem Gleichgewicht bringt und dafür sorgt, dass wir uns dem Ästhetischen, ob im Alltag oder in der Kunst, nähern und bewusst werden. Sicherlich kann es keinen als normativ zu bezeichnenden Weg theaterpädagogischen Handelns geben, dem es gelingen kann, ein solches Wahrnehmungsrisiko zu gestalten. Gleichwohl kann und muss es dem Theaterpädagogen gelingen, über konstruktivistisches Handeln die Teilnehmer innerhalb ihrer künstlerischen Erfahrungs- und Schaffensprozesse anzuregen, indem auch Selbstverständlichkeiten hinterfragt und Perspektivenwechsel eingenommen werden. Auf diese Weise erhalte ich über eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik immer wieder nicht forciere Überraschungseffekte, die die Aufmerksamkeit auf Anderes und Andersartiges lenken. Diese Neugierde, also die Gier nach Neuem, nach Ungewöhnlichem, nach Überraschendem, ist die Grundvoraussetzung für eine Theaterarbeit, die sowohl prozess- wie auch produktorientiert arbeiten soll und die dabei das Tauziehen um die ‚wahre‘ Theaterpädagogik außer acht lassen kann, da lediglich erstrebt wird, eine theaterpädagogische Haltung zu entwickeln, die dem Einzelnen, dem Ensemble, dem Zuschauer und nicht zuletzt dem Medium Theater gerecht werden kann. Nicht die Veränderung der Welt kann dann primäres Ziel einer solchen Theaterarbeit sein, sondern die Interpretation jener ohnehin vorhandenen und unaufhaltsamen Veränderungen, denen jeder einzelne gegenübersteht. Das Hinterfragen von Wirklichkeiten über ein dialektisches Verhältnis von Wahrnehmung und Handlung ist dann gleichzeitig die Legitimation für eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik.

Ausführlicher beschreibt der Verfasser den hier skizzierten theaterpädagogischen Ansatz in dem

im nächsten Jahr erscheinenden Buch:  
Lars Göhmann: Kunst oder Marmelade. Möglichkeiten und Grenzen der Universalität einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung.

**Anmerkungen**

- 1 Hoppe, Ralf: Geweint in Kafkas Kino. In: Kölner Stadt-Anzeiger (1. November 1997). Seite 2.
- 2 Vgl.: Niklas Luhmann: Soziale Systeme. Frankfurt/Main 1987.
- 3 Vgl.: Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 1997. S. 119 ff.
- 4 Klafki, Wolfgang: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst und Unterricht 176/1993 – S. 28.
- 5 Lippert, Elinor: Lust durch Leistung. Erfahrungen und Konzepte zur Leistungserhebung und Leistungsbewertung im frei wählbaren Grundkurs „Dramatisches Gestalten“ an bayerischen Gymnasien. In: Spiel und Theater 150/1992 – Seite 36.
- 6 Ruping, Bernd/Schneider, Harald: Bildungskonzeption. In: KORRESPONDENZEN 19,20,21/1994.
- 7 siehe dazu: Hentschel, Ulrike; Koch, Gerd: Kerncurriculum Theaterpädagogik. In: KORRESPONDENZEN 23/24/25 (1995) – S. 177.

DARSTELLEN UND GESTALTEN

**Darstellen und Gestalten**

„Wir können nicht mehr miteinander reden.“  
(Aus Brechts Keunergeschichten)

Dieser Satz, einmal ausgesprochen, wird ein Zeichen, ein Drehpunkt, ein Ausgangspunkt, um Mißkommunikation zu beenden, Verständigungsübungen anzuzetteln, sich von eingefahrenen Mustern zu befreien oder einen ganzen Theaterabend genüßlich zu gestalten.



Das vorliegende Buch enthält nicht nur methodische Beschreibungen, Erfahrungsberichte und Anregungen für derartig initiierte Prozesse, sondern gibt umfassend Auskunft über einen zweijährigen Lehrerbildungsprozess zum „Darstellenden Spiel“ im Modellversuch an der Universität Greifswald.

**Schibri-Verlag**  
Tel. 039753/22757  
Fax: 039753/22583  
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

DARSTELLEN UND GESTALTEN

## Performative Dialoge - Spielerische Kontakte zwischen LivePerformance und medialer Bilderzählung

Marie-Luise Lange

Die Verbindung von Live-Aktion und medialer Bildprojektion besitzt im Kunstgeschehen des 20. Jahrhunderts eine klassische Tradition. Erwin Piscator zeigte bereits in den 20er Jahren auf seiner Bühne Filme von Künstlern wie George Grosz und Laszlo Moholy-Nagy. Man Ray und Lee Miller projizierten 1930 einen Film auf die weiß gekleideten tanzenden Gäste eines Balls und John Cage integrierte in seine berühmt gewordene multimediale Performance „Untitled Event“ von 1952 am Black Mountain College in North Carolina, bei der Lese-, Tanz-, Musik- und Bildereignisse relativ unbeeinflusst nebeneinander abliefen, Dia- und Filmprojektionen.

Live-Performances werden als „lebende Bilder“ (Elisabeth Jappe), bilderzeugende intermediale Handlungen und „Transformationen von Situationen“ (Jean-Francois Lyotard) im „Echt-Zeit-Raum“ (Daniel Charles) bezeichnet. Ihre Protagonisten spielen im Gegensatz zur Theateraufführung keine Rolle, sondern führen jenseits der Identifikation mit einem fremden Charakter eigene Handlungs-ideen vor. Zu ästhetischen Mitteln der Performance werden neben dem eigenen Körper das Spiel, die Handlung, der Raum, die Zeit, das Material und die eingesetzten technischen Medien. Man oder Frau erproben sich, indem mit Materialien, Räumen und Zeitspannen gespielt wird. Bedeutungszusammenhänge stellen sich zufällig/nichtintentional oder angestrebt ein. Sinn und Sinnlichkeit entstehen durch die Unmittelbarkeit der Körperpräsenz, denn sie stimulieren die mimetischen Vorstellungen der Zuschauenden. Bekannte PerformancekünstlerInnen sind u.a. Marina Abramovic und Ulay, Gina Pane, Joan Jonas, Boris Nieslony, Lili Fischer, Jürgen Klauke. Mit der Erfindung der Videokamera zu Beginn der 60er Jahre stand den ephemeren arbeitenden PerformancekünstlerInnen ein technisches Medium zur Verfügung, das nicht nur die Aktionsabläufe dokumentieren konnte, sondern darüber hinaus als mediale Ergänzung narrativer oder nicht-narrativer Art in den Performances eingesetzt werden konnte.

Die Videotechnik gelang in den 60/70er Jahren des 20. Jahrhunderts zunächst als Dokumentations- und Spiegelmedium in die Aktionskunst. Für einige PerformerInnen wurde die Videoprojektion



innerhalb ihrer Aktionen zum Dialogpartner. Das heißt, Live-Performances und Videoprojektionen gingen, indem sie in den Aktionen parallel abliefen, eine ästhetische Allianz ein (z.B. Ulrike Rosenbach, Nam June Paik, Charlotte Moorman, Laurie Anderson). Bei anderen KünstlerInnen verselbständigte sich die Videotechnik – entweder als Videoperformance oder als Videoinstallation – zur Vorführung von Videotapes ohne Live-Präsentation (z.B. Marie-Jo Lafontaine, Bill Viola, Gary Hill, Franziska Megert, Bruce Nauman).

Ein von der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. Niedersachsen veranstalteter Workshop wollte den TeilnehmerInnen die bilderzeugende Vielfalt körperlicher und medialer Ausdrucksmöglichkeiten aufzeigen und ihnen die oft handlungseinschränkende Ehrfurcht vor dem technischen Medium Video nehmen. Die TeilnehmerInnen sollten mit einem Minimum an Theatralität ein Maximum an ungewohnten Handlungen erfinden und medial dokumentieren. Dabei ging es nicht um die schnelle Entwicklung eines *logischen, mit Sinn beladenen* Performance- und Handlungskonzeptes, sondern um die anregende Entdeckung und Weiterverarbeitung der in den verschiedenen vorangestellten körperlichen und medialen Experimenten entwickelten interessanten Bild- und Handlungssituationen. Die Arbeit sollte nicht zu früh von „dramaturgisch durchdrungenen“ und konzeptionell-sinngebenden Handlungsverläufen bestimmt werden, sondern im Gegenteil lange offen gehalten werden. Handlungsideen für die Kopplung von Live- und Videoperformance für die Abschlusspräsentation vor Publikum sollten sich erst im Verlauf der Arbeit durch die sinnlich stimulierende Wirkung der Videobilder und die Erfahrungen im Umgang mit der Videokamera

*Sequenz Trudeln: Körper und Kamera interagieren in ihren Bewegungen, geben sich gegenseitig Impulse; im Rahmen der Werkstatt von Marie-Luise Lange*

## Performative Dialoge - Spielerische Kontakte zwischen LivePerformance und medialer Bilderzählung

ergeben. Das Arbeiten mit der Videokamera setzte von Anfang an auf partnerschaftliche Zusammenarbeit und intensive Kommunikation über die gegenseitigen Absichten des gewünschten Filmbildes zwischen den TeilnehmerInnen. Den 14 TeilnehmerInnen des Workshops standen ein ca. 300qm großer Saal, andere kleinere Räume des Tagungsgebäudes sowie die wunderschöne dörfliche Umgebung zur Verfügung. Den technischen Arbeitsrahmen bildete ein Medienpool mit sieben Videokameras, zwei Beamern, einem Videorekorder mit TV-Monitor, einem Kamerastativ und einem Audiorekorder. Das Fehlen eines Videoschnittplatzes war insofern nicht einschränkend, als wir in der kurzen Zeit von 2 Arbeitstagen sowieso nur ein als „Skizze gedachtes“ performatives Ergebnis entwickeln konnten.

### Ankommen - Leerwerden - Öffnen

Der erste Abend diente dazu, die übervollen Alltagsköpfe zu leeren, um sie für neue Ideen und Eindrücke zu öffnen. Im Mittelpunkt dieses Abends stand die Reproduktion einer Performance, welche die Performancekünstlerin Marina Abramovic 1975 unter dem Titel "Freeing the mind" aufgeführt hatte. In dieser Performance hatte die Künstlerin so lange alle ihr in den Sinn kommenden Begriffe laut vor sich hingesprochen, bis ihr keine neuen, nicht bereits gesagten Worte mehr einfiehl. Die TeilnehmerInnen bekamen die Aufgabe, sich vor eine weiße Wand zu setzen und 30 Minuten lang alle ihnen spontan einfallenden Worte laut aufzusagen. Danach dachten alle noch 5 Minuten still über das Erlebte nach, bevor in einem Feedback die individuellen Assoziationen und Befindlichkeiten besprochen wurden. Während die meisten TeilnehmerInnen sich wirklich befreit, wach und geöffnet für Neues fühlten, waren andere durch diese Übung müde geworden. Danach beschäftigten wir uns in Vorbereitung auf die erste Videoaufgabe mit dem intensiven Erproben der Bewegungsmöglichkeiten eines Körperdetails. Dieses Körperdetail sollte als etwas Fremdes begriffen werden, dessen Aussehen und Fühlbarkeit sich durch die Verschiebungen und die Tempi des Bewegens verändern. Manche TeilnehmerInnen konzentrierten sich auf den Mund, andere auf die Hände, wieder andere auf die Füße, den Bauch oder den Rücken. Danach fanden sich die TeilnehmerInnen zu Zweiergruppen zusammen, in denen am nächsten Morgen gemeinsam kleine Videosequenzen erarbeitet wurden. Nach einer ganz knappen, auf das Wichtigste beschränkten Einführung in die Videotechnik, machte sich jede

Gruppe mit der konkreten Handhabung ihrer Videokamera vertraut.

### Die Genesis medialer Körperlandschaften

Am nächsten Morgen sollte jede(r) TeilnehmerIn die visuell-reizvollen Varianten ihrer sich bewegenden Körperdetails mit Hilfe der Videotechnik erkunden. Dabei mussten die jeweiligen VideopartnerInnen genau absprechen, welche Größe der gewünschte Videoausschnitt haben und wie scharf oder unscharf die Videosequenz sein sollte. Gemeinsam schauten wir uns die entstandenen Körperlandschaften im vergrößerten Beamerbild an. Der radikale Ausschnitt – auf eine Nasenfalte, auf zwei Augen, auf einen männlichen Wangenausschnitt mit Bartstoppeln, auf die Schulterpfanne am Hals u.a.m. – produzierte einen fremden Blick auf bekanntes Terrain, so dass die teilweise nicht mehr genau identifizierbaren Körperpartien verstärkt durch ihre extrem langsamen oder auch etwas rascheren Bewegungen eine poetische Verfremdung erfuhren. Die Stoppelwange wird durch das Kameraauge zu einem Feld mit grafischen Spuren, die sich langsam verschieben. Die Nasenfalte eröffnet Einblicke in hügelig-verrästelte Höhen und Tiefen. Beim gemeinsamen Anschauen entdeckten die TeilnehmerInnen den unbeabsichtigt entstandenen Reiz *verschwommener und dadurch oft male-ri- sch verrästel-ter Videobilder*. Normalerweise streben Videoneulinge meist die Produktion scharfer und vom Ausschnitt her klar erkennbarer Videobilder an. Diese Aufgabe hatte den TeilnehmerInnen sozusagen „nebenbei“ die visuellen Möglichkeiten und Reize des verwackelten oder verschwommenen Videobildes eröffnet.

### Der feste und der bewegliche, der äußere und der innere Kamerablick

Als nächstes sollten die TeilnehmerInnen in einer Gruppenimprovisation mit Musik Kontakt zu den vielfältigen Bewegungs- und Ausdehnungsmöglichkeiten ihres eigenen Körpers aufnehmen. In einer Art Metamorphose sollten die anfangs liegenden TeilnehmerInnen langsam eigene Bewegungsarten entwickeln (sich rollen, kriechen, aufstehen, besondere Gänge erproben u.a.m.), mit denen sie den umgebenden Raum erkunden. Zur Dokumentation hatten wir zwei verschiedene Kamerablicke installiert:

- a) Eine auf dem Stativ befestigte Kamera von außen als festen, beobachtenden Kamerablick und

## Performative Dialoge - Spielerische Kontakte zwischen LivePerformance und medialer Bilderzählung

b) eine bewegliche Kamera, die während der Improvisation von jeweils einer TeilnehmerIn als „mediale Verlängerung des Körpers“ in der Hand gehalten wurde und auf diese Weise die individuellen Bewegungen mitvollzog. Indem diese bewegliche Kamera die Tempo- und Bewegungsänderungen (rollen, aufstehen, schwankend gehen usw.) ihrer HalterInnen mitvollzog, ermöglichte sie die Einblicknahme in alle Dimensionen des Raumes. Nach Beendigung der Improvisation schauten wir uns auf zwei Parallelprojektionen die unterschiedlichen Kameraperspektiven an. Die Filmprojektion der feststehenden Kamera besaß einen dokumentarischen Charakter. Ihre Bilder wirkten beobachtend, distanziert und kühl. Die Videobilder der beweglichen Kamera waren teilweise verwackelt und verschwommen. Ihr Verlauf beteiligte die BetrachterInnen aus einer lebendigen Innensicht am Geschehen und weckte so Neugier auf den weiteren Verlauf. Wir konstatierten hierbei ungewöhnliche und dadurch spannende Perspektiven, wie z.B. die Untersicht aus der am Boden befindlichen oder die beim Laufen zur verlängerten, baumelnden Hand gewordenen Kamera.

### Die Szenarien medialer Choreografien

Im Wissen um die verschiedenen Videobildvarianten und die unterschiedliche Handhabung der Kamera entwickelten die TeilnehmerInnen in der folgenden Aufgabe kleine performative Choreografien. Unter der Thematik „5 Formen der Annäherung an einen rätselhaften Gegenstand“ erkundeten die Drehteams verschiedene körperliche, zeitliche und räumliche Möglichkeiten des Bewe-gens zu etwas *hin*. Hierbei blieb offen, ob das „Objekt der Begierde“ im Video zu sehen sein sollte oder nicht. Das Ziel bestand darin, mit mindestens 5 hart aneinandergesetzten Situationen eine kleine Annäherungsgeschichte zu erzählen und dabei alle bisher gemachten medialen Erfahrungen – klare oder verschwommene Bilder, feste oder bewegliche Kamera, Kamerablick von oben, unten und in der Bewegung, Detail- oder Totalaufnahmen, eine logische Narration oder ein verrästeltes Nebeneinander der Bildsituationen u.a.m. – einzubringen. Das provozierte das Entstehen sehr unterschiedlicher Videoszenarien. Z.B. auf einem Videotape liefen die Akteure wie in einer Art Verfolgungsjagd immer wieder Treppen hinauf oder herunter. Die feststehende Kamera hatte aus immer anderer Perspektive die laufenden Füße eingefangen. Der Rhythmus des Rennens wurde durch



laute Laufgeräusche verstärkt. Letztendlich endete die Verfolgungsjagd an einer Banane, die es schnell wegzunehmen galt. Eine andere Gruppe erzählte die Geschichte einer „Jagd nach dem roten Bonbon“, bei der die Kamera sowohl verfolgend als auch beobachtend-statisch eingesetzt war. Der Bonbon wird in einem Mund entdeckt, dann fällt er ins Wasser und die Kamera nähert sich ihm an, dann sind schwimmende Hände zu sehen, dann eine Akteurin, die sich am Boden windend, nach dem Bonbon verrenkt und zum Schluss erscheinen in Großaufnahme Hände, welche sich langsam öffnend, den verschwundenen Bonbon offenbaren.

*Sequenz Trudeln:  
Körper und Kamera  
interagieren in ihren  
Bewegungen, geben  
sich gegenseitig  
Impulse; im Rahmen  
der Werkstatt von  
Marie-Luise Lange*

### Sieben Situationen in Raum und Zeit – performative Kopplung von Video- und Live-Auftritt

Es war bereits Samstagabend – und wir hatten noch kein Programm für die Präsentation vorbereitet. Dieses sollte sich aus der letzten Aufgabe für die Gruppen entwickeln. Sie lautete: „Sieben Situationen in Raum und Zeit – konzipiert eine Videoperformance, die mindestens sieben verschiedene ‚Raum-Zeit-Objekt‘-Situationen zeigt und verbindet deren mediale Präsentation mit einer Live-Performance“. Als „Situation“ oder „Ereignis“ galt eine Bewegungsfolge (rennen, drehen, kriechen, verschrauben u.a.) oder ein „Kamerablick“ auf die AkteurInnen in der Totalen oder im Detail, von oben, unten, diagonal, ruhig oder bewegt. Thematik und poetische, rätselhafte, skurrile und versprachlosende Momente sollten sich aus Bewegungsabläufen, Raumbestimmungen sowie den Rhythmen-, Orts-, Ausschnitts- und Blickwechseln des Kameraauges ergeben. Die Situationsfolge konnte, aber musste keinen narrativen Zusammenhang herstellen. Viele TeilnehmerInnen griffen Impulse und bereits entstandene Videosequenzen aus der Vorarbeit auf und entwickelten diese für das Abschlussvideo weiter. Manche TeilnehmerInnen machten dabei die Nacht zum Tage.

## Performative Dialoge - Spielerische Kontakte zwischen LivePerformance und medialer Bilderzählung



*Sequenz Trudeln:  
Körper und Kamera  
interagieren in ihren  
Bewegungen, geben  
sich gegenseitig  
Impulse; im Rahmen  
der Werkstatt von  
Marie-Luise Lange*

Während es eine relativ große Sicherheit und Handlungsorientiertheit beim Aufnehmen der Videosequenzen gab, bereitete die Erfindung der Live-Performance zum Video den TeilnehmerInnen einiges Kopfzerbrechen. Dabei war das strategische Vorgehen unterschiedlich – manche TeilnehmerInnen konzipierten die Videosequenz bereits im Hinblick auf die dazugehörige Live-Performance, andere drehten zuerst ihr Video und kombinierten dieses nach seiner Fertigstellung mit realen Handlungsvorgängen. Obwohl sich Performances nicht sprachlich transformieren lassen, möchte ich anhand der Beschreibung von drei Aufführungen den Versuch unternehmen, die Vielfalt der entstandenen performativen und medialen Handlungsideen der TeilnehmerInnen dieses Workshops anzudeuten:

### *1. Matthias und Constanze:*

Auf einer großen Leinwand erscheint das Videoabbild von Constanze. Sie steht uns frontal gegenüber und schaut uns mit einem klaren offenen Blick lange schweigend an. Plötzlich ertönt Matthias Stimme. Schroff weist er die Videoconstanze an: „Dreh dich nach links!“ „Gebe die Hand!“ „höher“, „Drehe die Hand nach oben!“ „weiter!“ „Dreh dich nach rechts!“ „weiter!“ u.a.m. Constanze befolgt schweigend seine Aufforderungen. Plötzlich sagt die Stimme: „Hole dir eine Person!“ Jetzt tritt die reale Constanze ins Videobild. Videoperson und reale Constanze stehen sich seitwärts so gegenüber, dass sie sich mit den Händen scheinbar berühren können. Wieder weist Matthias' Stimme an: „Hebe die Hand! Weiter hoch!“ Und die Videoconstanze hebt ihre Hand bis diese auf den Arm der realen Constanze projiziert ist. .. „Streichle dich!“ sagt die Stimme und so streichelt die virtuelle Hand über die Schulter der realen Constanze. Eine spätere Anweisung befiehlt: „Hebe die Hand! Höher. Schlag zu!“ Und so schlägt die virtuelle Hand in Constanzes Gesicht. Zum Schluss verschwindet die reale Constanze aus der Videoprojektion, während sich die Videoconstanze uns auf Anweisung der Stimme wiederholt frontal zudreht und stillschweigend anschaut.

### *2. Felix und Volker*

Auf ein großes weißes, auf der Bühne hängendes Tuch wird ein Video projiziert, auf dem die ununterbrochen treppensteigenden Füße der beiden Akteure zu sehen sind. Das Tuch hängt ca. 40 cm über dem Bühnenboden. Während der Videovorführung laufen die Akteure mit nackten Beinen in unterschiedlichen Gangarten hinter dem Tuch hin und her. Der Betrachterblick oszilliert zwischen den real marschierenden, taumelnden, stolpernden und trippelnden Beinen und den im Video zu sehenden, schnell treppensteigenden Füßen.

### *3. Brigitte und Heiner*

B. und H. haben ein Video gedreht, in dem das Da- und Wegsein, das Besetzt- und Nichtbesetztsein von Stühlen eine Rolle spielt. Mal steht ein Stuhl da, mal zwei, mal werden die Stühle durch die Akteure besetzt, mal ist eine Reihe leerer Stühle im Video zu sehen. Alle Veränderungen geschehen durch harte Schnitte im Video. Nach einigen Videosequenzen kommen B. und H. real ins Bild. Sie setzen sich vor die Videoprojektion auf zwei Stühle und heben ein weißes Tuch in die Höhe. Auf ihm ist der kaum identifizierbare Ausschnitt einer Hand zu sehen. Danach lassen die Akteure das Tuch fallen, drehen ihre Stühle zur Leinwand und schauen dem weiteren Verlauf des Videos zu. Was als Schlussbild bleibt, ist die Einrahmung eines letzten, verkehrt herum liegenden, fiktiven Stuhls im Video durch die beiden realen Stühle, welche die Akteure vor Verlassen des Performancefeldes umgedreht liegen ließen.

## Resümee

Natürlich besaßen die präsentierten Live/Video-performances einen stark skizzenhaften Charakter. Der garantierte jedoch gleichzeitig ihre Lebendigkeit, Spontanität und Offenheit. Die Ergebnisse deuteten das in diesen Medien schlummende Poesiepotential des Künstlerisch-Verrätselten, wenig Planbaren, Unvorhergedachten an, das sich aus drei einfachen Voraussetzungen konstituieren und weiterentwickeln lässt:

- a) dem Ersinnen unspektakulärer Handlungen als Live-Performances,
- b) dem Arbeiten mit unkonventionellen Videokameraeinstellungen und harter Schnitttechnik,
- c) dem zwanglosen Experimentieren mit Körper und Technik unter langfristigen Ausschluss vorher festgelegter Bedeutungszuweisungen.



## bilder theater osnabrück

Gerd Koch


Gestern erzählte ich einer Kollegin von meiner theaterpädagogischen Idee: Es sollen selbständig arbeitende Teams von 6 bis 7 Personen gebildet werden. 2 Personen sollen spielen, die anderen 4, 5 für Requisiten, Materialien, Technik und Auftrittspläne usw. sorgen. Nein, meinte die Kollegin, das fände sie nicht gut: Bloß zwei Leute spielen! Ich darauf: Immer nur den unmittelbar spielenden Menschen ins Zentrum einer Theaterpädagogik zu stellen, das würde mir nicht reichen; denn vieles andere müsse doch – sehr ernst zu nehmen – hinzukommen, damit das Theater-Spiel als Ganzes realisiert werden könne.

Kürzlich konnte man einige Tage lang an der Universität Osnabrück sehen, wie vielfältig ein Theater-Spiel sein kann, das nicht auf den ersten Blick, das spielende Subjekt auf die Bühne stellt, sondern Bilder, Materialien, Räume, belebte und unbelebt (aber lebhaft) Körper, Objekte, Mechanisches/Maschinelles. Dort tagte nämlich die Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen am Fachbereich Kunst / Kunstpädagogik. Eingeladen hatte der derzeitige Sprecher der Konferenz, Prof. Peter Steineke. Und er hatte ein kompaktes, anschauliches (also: theatrales) Programm zusammengestellt, an dem Plastiktüten, Masken, beschichtete Schaumstoffplatten, Gipskartons, um- und neugenuzte Materialien, Drahtgeflechte, Beleuchtungskörper, Zeichnungen, Fotos und und und mitwirkten. Und Menschen, na klar! Visuell oft im Hintergrund bleibend oder verborgensichtbar hinter oder in Masken agierend.

Mir kam bei der Betrachtung all des Angebotenen eine ältere Werbung der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ (FAZ) wieder vors Auge: Da sitzt jemand mit der Zeitung von dem man nur einige Fingerfingerspitzen, die die Zeitung halten, sieht – und es fällt der Werbespruch: Dahinter sitzt immer ein kluger Mensch. Und so etwas war denn auch in Osnabrück zu erleben: Das Material spricht (einen an), hinter dem Material verbirgt sich etwas (Kluges), das sich durch szenisches, theatrales, zeigendes, unerwartetes Handeln erst zu einem Material auch für mich macht. Plötzlich bin ich auch etwas anderes, weil ich dem Material und seiner Bildhaftigkeit, die sich in mir herstellt, begegnet bin. Man stelle sich vor: Ein Museumsbau in Osnabrück (das Felix-Nußbaum-Museum = eine Skulptur des musikalischen Architekten

Daniel Libeskind). Rauhe, weiß-beschichtete Platten, hochkant, manchmal versetzt oder sich in Reihe durch Gänge und Räume des Museums bewegend. Zuschauer bilden graphische Formationen. Eine Geographie des Raumes wird hergestellt und sinnlich. Rauhe Geräusche der Platten korrespondieren mit Geräuschen der zuschauenden Personen und mit der Klanginstallation des Museums. Weiß sind die Platten: Unschuld. In einem Museums, das – auch – über Schuld, Vernichtung, Holocaust berichtet. Szenenwechsel. Szenischer Vortrag. Irritationen. Ortsangaben in den Texten, die eine wiederum andere Historiographie und Geographie zu schreiben, zu zeichnen(!) suchen. Historisch-systematischer Rückblick in die Kunstgeschichte. Konfrontiert mit dem Präsenz der Inszenierung und der Präsenz der Umgebung eines Museums. Wo bin ich? Wer bin ich? Meine Bewegungen beim Zuhören bilden (m)eine Choreographie des Geschehens mit. Welche Teile der Bilderwelten stammen von mir? Ich bin Betrachter und werde betrachtet und bin Ausgangspunkt für imaginäre Netze anderer Betrachter.

Ein gelungenes Symposium: bilder theater. Komponiert, arrangiert und sensibel durchgeführt von Peter Steineke (der sich auf die überlegte Grundlehre des BAUHAUSES bezieht) mit Studentinnen und Studenten des Faches. – Eine andere Sprache als die des (gar nicht so unbelebt) gegenständlichen Materials wird die 2002er Tagung der Ständigen Konferenz in der Bundesakademie Wolfenbüttel präsentieren. Das Thema wird sein: Theater der Sprache (Siehe auch den Termin-Kalender in diesem Heft). Turnusmäßig ist der neue Sprecher der Ständigen Konferenz (und Organisator des Treffens) Prof. Dr. Florian Vaßen [vassen@mbox.sdls.uni-hannover.de](mailto:vassen@mbox.sdls.uni-hannover.de)

<p>Lehrbuch der Philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert</p> 	<p style="text-align: right;">Lutz von Werder</p> <p><b>Lehrbuch der philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert</b></p> <p>DM 49,90 634 Seiten ISBN 3-928878-88-3</p> <p>Ein Buch für Studenten, Philosophiefans und für alle, die Mut fassen, Fragen zu stellen, bietet dieses Lehrbuch praktisches Wissen für die Lebenspraxis.</p> <p style="text-align: right;"><b>Schibri-Verlag</b> Tel. 039753/22757 Fax: 039753/22583 e-mail: <a href="mailto:Schibri-Verlag@t-online.de">Schibri-Verlag@t-online.de</a></p>
---	---

## Theatersport? Impro? Improvisationstheater?

Jörg Gohlke

Theatersport boomt – die Zuschauer strömen herbei und Spielgruppe um Spielgruppe gründet sich. So manch einer steht auf der Bühne, für den es ohne diese Form wohl kaum dazu gekommen wäre – und er hat sein Publikum! Und dazu gehören umgekehrt eine Menge Leute, die schon lange keinen Theatersaal mehr von innen gesehen haben. Es fehlen oft allerdings die Angehörigen des „richtigen“ Theaters – Schauspieler, Kritiker, Theaterwissenschaftler und so mancher Veranstalter, und von da kommt ein Naserümpfen: zu viel Comedy, zu oberflächlich, zu amateurhaft.

Ich selbst unterrichte und spiele im „Improvisationstheater Hannover 98“ seit Anfang 1998. Meine Meinung als Aktiver dazu, die allerdings keinesfalls repräsentativ ist: Mich begeistert diese Form nach wie vor, wenn sich die Gründe auch verschieben. Und die Kritiker? Recht haben sie, jedenfalls in großen Teilen!

Auf dem Jahrestreffen 2000 der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. habe ich in einem zweitägigen Workshop versucht aufzuzeigen, dass diese Diskrepanzen weniger mit dem Theatersport an sich, sondern eher mit dem, was man daraus macht, zu tun haben. Dazu hatte ich drei Spiele ausgewählt, die m.E. gut eines der Spektren dieser Theaterform verdeutlichen. Darüber möchte ich im folgenden berichten, und mein Wunsch ist es, dass der

Leser als Zuschauer ein wenig kritischer würde und als Theatermensch, bevor er sich abwendet, etwas genauer hinguckt und die Chancen entdeckt, die sich hier bieten – auch und vielleicht gerade für Theaterpädagogen.



### Theatersport – Impro – Improvisationstheater

Zunächst jedoch eine Begriffsklärung nicht nur für die sicherlich immer noch Zahlreichen, die gar nicht wissen, worum es hier überhaupt geht: Theatersport wurde vor ca. 40 Jahren von dem englischen Regisseur und Schauspiellehrer Keith Johnstone erfunden und seitdem ständig weiterentwickelt. Zwei Ideen standen dabei Pate. Zum einen erkannte Johnstone, dass viele seiner Schauspielübungen durchaus Bühnenreife erlangen konnten. Zum anderen war er fasziniert von dem, was sich bei Wrestling-Veranstaltungen (Catchen), letztlich auch eine Form von Theater, im Zuschauerraum abspielt. Zusammengenommen bedeutete dies, dass zwei Teams von Schauspielern abwechselnd nach gewissen Regeln Szenen improvisieren und von Schiedsrichtern bewertet werden, begleitet von einem Publikum, das sowohl das Spiel als auch die Entscheidungen lautstark kommentiert. Seither hat sich der Theatersport in der ganzen Welt verbreitet, wobei sich national verschiedene Rahmenformen ergaben (nur als Beispiel: In Frankreich existiert eine straff organisierte regelrechte Liga mit Punktspielen und genauen Regeln). In Deutschland sind in Abweichung zum Ursprungskonzept im wesentlichen zwei Elemente üblich, die das Publikum stärker einbeziehen: Die Zuschauer bestimmen durch Vorgaben (z.B. Titel, Handlungsorte oder Eigenschaften der Figuren) grob die Inhalte der zu spielenden Szenen und sie bewerten das Gesehene vorrangig vor den Schiedsrichtern (oder diese ganz ersetzend) durch Abstimmung. Dies also ist *Theatersport* (engl. *Theatre Sports*). Vielfach wird auf ein zweites Team verzichtet – eine Gruppe spielt einfach allein mehrere Szenen (die gleichen Spiele wie beim Theatersport). Für diese Form hat sich der Begriff *Impro-Show* etabliert. Diese Bezeichnungen beziehen sich auf das Showformat; die grundsätzliche Spielweise nennt man *Impro* (engl. *Improv*) Oder noch einmal andersherum: Impro wird zum Theatersport, wenn zwei Teams (aus einer Gruppe oder zwei verschiedenen) „gegeneinander“ antreten. Vielfach wird jedoch alles als Theatersport bezeichnet, wahrscheinlich, weil dieser Begriff spektakulärer ist, und ich habe es einleitend auch getan, obwohl es mir genaugenommen um Impro geht. Neben Theatersport und Impro-Show gibt es noch weite-

re verbreitete, aber seltener gespielte Impro-Formate mit exotischen Namen wie *Micetro* (Maestro), *Harold* und *Gorilla-Theater*, auf die ich hier nicht näher eingehen kann. Und schließlich gehören sie natürlich alle nur zu den zahlreichen und vielfachen, teilweise viel älteren Formen des *Improvisationstheaters*.

### Abklatschen – drei BeiSpiele

Die drei im folgenden beschriebenen Spiele sind „Marathon“, „Stehende Welle“ und „Der Reigen“. Faszinierend finde ich, dass die diesen Spielen zu Grunde liegenden Regeln weitgehend identisch sind und nur eine einzige abgewandelt wird – und allein darüber ihr Charakter sehr unterschiedlich ist. Die gemeinsamen Regeln lauten: Es können ca. 4-8 Spieler mitwirken, aber immer nur zwei sind gleichzeitig auf der Bühne. Es beginnen zwei beliebige Spieler; sie spielen eine Szene zur Vorgabe. Jeder der Spieler, die gerade nicht auf der Bühne sind, kann die laufende Szene jederzeit durch Klatschen, „Stop“- oder „Freeze“-Rufen unterbrechen, woraufhin die aktiven Spieler die Szene einfrieren. Der stoppende Spieler wechselt einen der aktiven Spieler aus, übernimmt möglichst exakt dessen Körperhaltung und spielt, motiviert aus dieser Körperhaltung, mit dem verbliebenen Partner weiter. Abweichend bei den drei Spielen ist, was nun geschehen muss. Beim „Marathon“ lautet die Aufgabe, jedesmal eine völlig neue Szene zu spielen; bei der „Stehenden Welle“ bleibt die Szene erhalten und der einwechselnde Spieler übernimmt die Rolle des Vorgängers. Etwas komplizierter verhält es sich schließlich beim „Reigen“: Hier spielt jeder seine eigene, feste Rolle, für die er sich entscheidet, wenn er das erste Mal ins Geschehen eingreift. Dies hat zur Folge, dass sich mit jedem Auswechseln eine neue Konstellation von (im Laufe der Zeit bekannten) Figuren und damit eine neue Szene ergibt; der Zeitpunkt muss, der Ort kann dabei gewechselt werden. Figuren und Szenen müssen allerdings aufeinander aufbauen, so dass in vielen kurzen Szenen *eine* Geschichte gespielt wird. Das Verhältnis von Szenen und Geschichte macht dann letztlich auch den eigentlichen Unterschied dieser drei Spiele aus: viele Szenen ohne Geschichte – eine Geschichte in einer Szene – eine Geschichte in vielen Szenen.

### Einfallsreichtum ...

Der „Marathon“ ist eine Möglichkeit, das Hervorbringen immer neuer Ideen zu trainieren und für den jeweiligen Spielpartner, eine neue Idee so

schnell wie möglich zu akzeptieren und weiterzuführen. Beides sind grundlegende Fähigkeiten beim Improvisieren, und jeder, dem dies liegt, wird sich selbst, seine Mitspieler und Zuschauer beeindrucken – vielleicht der Grund für die außerordentliche Beliebtheit dieses Spiels. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass schauspielerisches Vermögen hier kaum gefragt und die Fähigkeit, eine Geschichte zu entwickeln, sogar völlig überflüssig ist. Damit ist der „Marathon“ ein Extremfall unter einer langen Reihe von Impro-Spielen, die durch ihre Struktur den Schwerpunkt auf Improvisation und weniger auf Theater legen. Das Bestechende ist hier, die Spieler in einer Situation zu erleben, in der sie nur mit Spontaneität und Phantasie bestehen können, und diese reduzieren sich dann oftmals auf den Gag. In vielen Fällen lassen sich solche Spiele allerdings durch gutes Schauspiel und das Suchen einer Story aufwerten, und ich glaube nach wie vor, dass das Publikum es honoriert, wenn es auf diese Weise mehr Tiefe und Feinheit geboten bekommt, wenn auch immer noch Gags bedauerlich unkritisch gefeiert werden.

### ... Schauspiel ...

Im Gegensatz dazu spielt bei der „Stehenden Welle“ und dem „Reigen“ die Struktur nur eine beiläufige Rolle, dient gleichsam als Vehikel, die das Entstehen einer Szene bzw. Geschichte auf verschiedene Weise unterstützt. Die „Stehende Welle“ ist im Prinzip eine normale Zwei-Personen-Szene in der bei Impro üblichen Länge von fünf bis zehn Minuten, nur dass die Verantwortung bei allen zur Verfügung stehenden Spielern liegt und die Szene aus diesem großen Pool schöpfen kann. Das Spiel ist damit eine hervorragende Übung zum Zusammenspiel und dafür, sich die – dem gemeinsamen Improvisieren sehr hinderliche – individuelle Planung abzugewöhnen. Umgekehrt scheitert es regelmäßig dann, wenn die Figuren zu unsauber eingeführt oder übernommen werden, weil sie dann bei dem dauernden Wechsel verschwimmen und irgendwann durcheinandergeraten. Grundlegende Schauspielfähigkeiten sind hier vonnöten bzw. können geübt werden.

### ... und Geschichten

Der „Reigen“ schließlich bietet die außergewöhnliche Chance, eine Geschichte von ca. 20-40 Minuten Dauer mit mehreren Rollen zu spielen (nach meiner Erfahrung liegt die günstigste Spielerzahl bei sechs Personen, da hier Abwechslung und Überschaubarkeit am ausgewogensten sind). Es gibt

## Theatersport? Impro? Improvisationstheater?



inzwischen eine ganze Reihe solcher „Langformen“ genannter Spiele, die aber meist die Übernahme einer Regiefunktion durch einen oder mehrere Spieler bedeuten. Diese setzen die für einen Szenenwechsel notwendigen Schnitte, was eine große Verantwortung mit sich zieht und daher einiger Erfahrung bedarf. Auch beim „Reigen“ müssen ständig solche Schnitte gesetzt werden, allerdings stellt die Einschränkung auf das Abklatschen eine große Erleichterung dar, auch wenn es für Zuschauer eher umgekehrt erscheint. Die Struktur ist hier der Motor, der das Spiel am Laufen hält und es den Beteiligten ermöglicht, in einem wahren Funkenregen gegenseitiger Inspiration gemeinsam eine Geschichte zu kreieren, die keiner allein sich auszudenken imstande gewesen wäre. Aber natürlich steht und fällt auch hier die Qualität der Geschichte mit den Fähigkeiten der Spieler. Es gibt viele Möglichkeiten, die Geschichte auseinanderbrechen zu lassen: Werden die Figuren nicht sauber gezeichnet, kommt es zu Verwechslungen; sind ihre Haltungen oder gar Handlungen unklar, zu Missverständnissen; sind sie zu komplex, verliert man sich in der Fülle. Schauspiel ist also noch mehr gefragt und dazu muss noch Gespür und Wissen um Geschichten kommen: Nicht alle Spieler können Hauptrollen übernehmen, also gilt es, die Notwendigkeit, aber auch den Wert und schließlich den Reiz von Nebenrollen zu entdecken. Entsprechend sind Nebenstränge das Salz in der Suppe – nicht zuviel und nicht zu wenig. Im Interesse des Spannungsbogens sollte man die Sache ruhig anfangen. Und, und, und ... All dies kann freilich nicht perfekt ablaufen, denn schließlich müssen alle Entscheidungen in Minuten, wenn nicht in Sekunden getroffen werden. Und da ist dann noch einmal das Improvisieren gefragt – nämlich aus einem offensichtlichen Fehler etwas neues erwachsen zu lassen, indem man ihn mit einer neuen Idee nachträglich rechtfertigt; einer Idee, die ohne den „Fehler“ nie entstanden wäre!

### Theatersport! Impro! Improvisationstheater!

Der „Marathon“ gehört zu den klassischen Impro-Einstiegsspielen, und auch die „Stehende Welle“ ist gut für Anfänger geeignet. Dagegen habe ich den „Reigen“ in dem genannten Workshop erstmals zu einem frühen Zeitpunkt unterrichtet. Bisher hatte ich ihn nur nach viel Vorübung eingeführt, weil es ja so vieler Fähigkeiten bedarf. Ich wählte ihn trotz der knappen zur Verfügung stehenden Zeit aus, da es bei diesem Workshop hauptsächlich darum ging, die eingangs erwähnte Perspektive aufzuzeigen und mir diese Spielsequenz dazu geeignet erschien. Zu meiner Überraschung sprang schon hier der Funke recht schnell über und die Teilnehmer waren mit Begeisterung dabei, sich spielend Geschichten zu erzählen. Dadurch wurde nicht nur dieser Artikel angeregt, sondern ich habe den „Reigen“ seither bei verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Schauspielkenntnissen früh eingeführt und damit durchgängig sehr gute Erfahrungen gemacht. Natürlich ist es von da ein weiter Weg zur Bühnenreife, aber genau das lässt sich hier für alle schnell erkennen. Wer einmal vom „Reigen-Virus“ infiziert ist, sucht bald nach Möglichkeiten, die o.g. Fähigkeiten und damit das Spiel zu verbessern. Dazu wiederum lassen sich, neben den gängigen Übungen, zahlreiche andere Impro-Spiele einsetzen, die damit nicht nur für sich stehen, sondern den Spielern für sie offensichtlich Nutzen bringen. Es hat zugegebenermaßen bei mir selbst eine ganze Weile gedauert, bis ich gemerkt habe, was da eigentlich passiert ist: Aus Schauspielübungen wurden einst Impro-Spiele, und aus Impro kann so wieder (nebenbei) Schauspieltraining werden! Mir geht es darum, über den Spaß am Improvisieren hinaus frühzeitig die Lust am Schauspiel und an der Geschichte zu wecken und damit die Spieler anzuregen, sich nicht mehr als nötig mit Spielen à la „Marathon“ zu beschäftigen, sondern sich Ziele zu stecken, zu deren Erreichen sicherlich viel Arbeit notwendig ist – die diese Anstrengung aber lohnen. Darüber bietet sich die Chance, über Impro zum Improvisationstheater zu gelangen, und umgekehrt schlagen sich diese Kenntnisse natürlich auch bei den Kurzformen positiv nieder. Ein Theatersport-Match, bei dem Improvisation, Schauspiel und Geschichten und dann noch die Stimmung im Zuschauerraum zusammenkommen, ist dann ein Genuss für alle – und es darf gelacht werden!

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

Friedhelm Roth-Lange

### Blinde spielen Bettler, die Blinde spielen....

Die Aufführung beginnt mit einem handfesten Krach. Das Gezänk kommt aus einem klapprigen Planwagen, der auf der sonst leeren Bühne steht. Bei den stimmungswaltigen Streithähnen handelt es sich offensichtlich um den Prinzipal einer Wanderbühne und seine erste Schauspielerin. Die will endlich eine anständige Rolle, die Melibea aus der „Celestina“ zum Beispiel, und in einem anständigen Theater auftreten, nicht länger in dieser ein-sturzgefährdeten Jahrmarktsbude auf Rädern. Der Chef des krisengeschüttelten Unternehmens beantwortet dieses Ansinnen mit einem zweifachen Rauswurf: in hohem Bogen befördert er erst das Textbuch und dann die widerspenstige Komödiantin auf den harten Boden der Tatsachen. Erstaunt über das bereits zahlreich versammelte Publikum wird die Aufmüpfige schnell fügsam, doch um mit der Aufführung der abenteuerlichen Geschichte des „Lazarillo aus Tormes“ beginnen zu können, müssen erst noch die übrigen Mitglieder der Truppe zusammengetrommelt werden. Die treiben sich nämlich noch als blinde Bettler verkleidet in der Stadt herum, um ihre bescheidene Gage auf diese Weise aufzubessern. Zum Glück können die beiden Musiker der Truppe die Pause überbrücken, bis dann endlich der Rest der Truppe eintrifft. Erstaunlich behende legen alle ihre Bettelgewänder und Blindenstäbe beiseite und verwandeln mit geübten Handgriffen den Karren in ein kleines Bühnenpodest. Nun könnte das Spiel von den „Freuden und Leiden“ des Erzschelmen Lazarillo eigentlich beginnen. Doch der Hauptdarsteller hat sich die Rolle soweit angeeignet, dass es einiger Anstrengungen bedarf, bis der Schlawiner schließlich gefunden ist...

Mit einem nicht ganz so theaterwirksamen und lautstarken Krach hatte auch die Arbeit an dieser Inszenierung begonnen im Kulurtzentrum der spanischen Blindenorganisation ONCE von Granada. Denn ein großer Teil der 13 blinden und stark sehbehinderten Darsteller der Theatergruppe „Alajú“ hätte lieber eine Salonkomödie gespielt als diese Geschichte eines underdog des frühen 16. Jahrhunderts, ein aus der Perspektive der Bettler alles andere als ‚goldenes Zeitalter‘. Was mir als Regisseur an diesem Projekt gerade interessant

erschien, die Auseinandersetzung der Blinden mit den Erfahrungen eines Marginalisierten und insofern mit einem Stück ihrer eigenen Geschichte, stieß besonders bei den älteren Mitgliedern der Gruppe auf Abwehr. Tagsüber allesamt Losverkäufer der spanischen Blindenlotterie, drei von ihnen seit Geburt oder frühester Jugend erblinder, die übrigen durch Unfälle oder Krankheiten seit vielen Jahren im Sehvermögen stark eingeschränkt, haben sie es als Losverkäufer zu einem bescheidenen Wohlstand gebracht. Und sich mit der mehrjährigen Arbeit in der Theatergruppe der ONCE auch ein Stück kultureller Identität und Anerkennung aufgebaut, die ihnen als des Lesens zum Teil Unkundige lange vorenthalten worden war. Da erschien es ihnen als Zumutung, sich nun auf der Bühne als Bettler zu zeigen. Der komödiantische Reiz der Geschichte von Lazarillo und das hohe literarische Prestige dieses ersten aller europäischen Schelmenromane haben sie dann aber doch noch so rechtzeitig überzeugt, dass die Inszenierung ein Erfolg und mit der Einladung zu regionalen und nationalen Theaterfestivals belohnt wurde.

### Warum sollen Blinde Theater spielen? Ausgerechnet Theater?

Zwar ist der Sage nach die Literatur von einem Blinden erfunden wurde: der Erzähler der Ge-



*Oben: Inszenierungstechniken mit blinden Schauspielern, Theaterlaboratorium mit der Regisseurin der Theatergruppen der ONCE in Madrid 1993.*

*Curso de Reciclaje 93. Taller de Prácticas Escénicas impartido por Zywiła Pietrzak.*

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E



„Der Diener zweier Herren“, Theatergruppe „Alajú“ aus Granada

schichten von Troja und dem Abenteurer Odysseus stellt sich stets als blinder Sänger vor. Und auch an den Anfängen des Theaters steht mit dem Seher Teiresias ein Blinder für die besondere Kraft der Imagination, die frei von der Bindung an den Augenschein und das Augenfällige entsteht. Shakespeares Gloucester in „König Lear“ und Hamm in Becketts „Endspiel“ sind andere prominente Beispiele für die szenische Faszination des Nichtsehen-Könnens. Aber hat diese Blindheit als Metapher wirklich etwas mit den Erfahrungen eines Blinden zu tun, der sich hinter einer Sonnenbrille versteckt und mit dem zerlegbaren Blindenstock notdürftig gerüstet durch das Leben unserer Tage tastet? Als Rechtfertigung für ein Theater mit Blinden jedenfalls ist diese ästhetische Tradition wohl kaum geeignet.

Warum also sollen Blinde selbst Theater spielen, so wird man fragen? Ausgerechnet Theater? Als Musiker, Sänger, Schriftsteller, Rezitator kann man sich Menschen mit dieser Behinderung vorstellen, aber auf der Bühne? Ist doch die ‚Schaubühne‘ schon per definitionem dem blinden Zuschauer nur sehr eingeschränkt zugänglich, ganz zu schweigen von den Möglichkeiten eines blinden Darstellers, sich in diesem Raum mit seinem Handicap so zu bewegen, dass er mehr als ein bloß voyeuristisches Interesse zu wecken vermag.

„Arlequin servidor de dos patrones“, de C. Goldoni. Dirección: F. Roth-Lange. Grupo ONCE „Alajú“ de Granada (1994).



Zugegeben: Theaterspielen wird natürlich auch für Menschen mit Sehbehinderung eine große therapeutische Bedeutung haben. Es mag dazu dienen, das Bewegungs- und Ausdrucksrepertoire zu trainieren und zu erweitern, die Wahrnehmung zu sensibilisieren, personale und Gruppenidentität zu entwickeln, Phantasie und Kreativität zu entfalten. Aber kann Theater mit Blinden darüber hinaus auch eine spezifische künstlerische Qualität erlangen? Liegt die dann nicht notwendig in einem Bereich, der eher dem Zirkus verwandt ist: so, wie wir gespannt dem Hochseiltanz eines Artisten zusehen, der uns vergessen machen will, dass er keinen festen Boden unter den Füßen, würden wir dann den blinden Schauspieler bewundern, der, statt sich an den Kulissen zu stoßen, seinen Partner zu verfehlen oder gar von der Rampe zu stürzen, sich so behende und souverän bewegt, als wäre er gar nicht blind?

Theater von blinden Darstellern, das konnte ich mir zunächst nur vorstellen als in Szene gesetztes Hörspiel. Von der besonderen Affinität des Mediums Radio zu dieser Behinderung zeugt ja seit langem der Hörspiel-Preis der Kriegsblinden. Auf der Bühne könnte das handicap vielleicht Anlass für eine bewusste ästhetische Reduktion und Grenzerfahrung sein: sensorische Deprivation als Heilmittel gegen die in der Bilderflut des postmodernen Theaters abgestumpften Sehgewohnheiten. Auf den Spuren der Experimente Artauds, der Dadaisten, der Wiener Gruppe und ihren szenischen Erkundungen der theatralen Qualität der Stimme...

Solche Überlegungen gingen mir durch den Kopf, als mir angeboten wurde, als Theaterpädagoge und Regisseur mit der Blindentheatergruppe „Alajú“ in Granada zu arbeiten, eine Truppe, die in mehrjähriger kontinuierlicher Arbeit schon erstaunliche Inszenierungen von Komödien García Loracs und Valle Incláns zustande gebracht hatte. Die attraktiven Arbeitsbedingungen haben mich nicht lange zögern lassen. Und die praktische Arbeit mit den 13 Darstellern im Alter zwischen Zwanzig und Sechzig zeigte sehr schnell, dass meine theaterästhetischen Vorbehalte viel zu einfach und gleichzeitig viel zu kompliziert waren.

Zu kompliziert, weil die Mitglieder der Gruppe ganz unterschiedliche Grade der Sehbehinderung zeigten und nach den offiziellen Richtlinien für die Theatergruppen der ONCE bis zu einem Viertel der Teilnehmer mitmachen darf ohne eingeschriebenes Mitglied, d.h. im Sehvermögen erheblich eingeschränkt zu sein. Mit entsprechender Probenzeit konnten die Darsteller also fast alles spielen, was man Amateuren zumuten kann. Zu

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E.

einfach waren die Vorbehalte, weil ich es mit Menschen zu tun hatte, die nicht alle mit Hilfe der Blindenschrift lesen konnten und die bislang nicht bereit waren, ohne Sonnenbrille – und sei es mit Halbmaske – aufzutreten.

### Die Blindentheater- „Bewegung“ der O.N.C.E.

Wie das gute Dutzend der profilierten und erfahreneren Theatergruppen der spanischen Blindenorganisation verfügten wir in Granada neben einer guten technischen (Probenraum mit Licht- und Tonanlage, z. T. auch Mikroports) über eine finanzielle Grundausstattung, die neben den Honorarkosten für den Regisseur und einen Assistenten auch noch jährliche Ausgaben bis zu 20 Tsd. DM für Bühnenbild, Maske und Kostüme erlaubt. Bei Bedarf werden die Transportkosten für Gastspiele innerhalb der Comunidades autónomas (vergleichbar unseren Bundesländern) erstattet. Schließlich gibt es seit vierzehn Jahren eine landesweite Biennale der spanischen Blindentheater, ein einwöchiges Arbeitsfestival, zu dem die zwölf besten Gruppen mit ihren aktuellen Inszenierungen in eine der Landeshauptstädte Spaniens, 2001 nach Las Palmas auf Gran Canaria, eingeladen werden. Damit neben dem interessierten sehenden Publikum bei dieser Gelegenheit auch die Blinden als Zuschauer gewonnen werden können, finden alle Aufführungen mit einem ausgeklügelten und auch bei Spielfilmen erprobten System der Audiodeskription statt, bei dem der wichtigste Teil der visuellen Segmente jeder Inszenierung dem blinden Publikum von einem Kommentator synchron zum Ablauf der Vorstellung über Kopfhörer vermittelt wird. Für das taubstumme Publikum kann bei Bedarf auch eine Textversion über die Bühne projiziert werden. Mit begründetem Stolz nennen die Blinden in Spanien ihre Theaterarbeit inzwischen „movimiento“, eine Bewegung: auf der iberischen Halbinsel arbeiten unter Anleitung professioneller Regisseure und Theaterpädagogen mehr als 450 Blinde und Sehbehinderte jeden Alters kontinuierlich in 25 festen Theatergruppen, die mit ihren Inszenierungen, Aufführungen und Gastspielen jährlich ein Publikum von schätzungsweise 90 000 Personen erreichen. Die Spielleiter aller Theatergruppen und Werkstätten kommen jeden Sommer zu einem einwöchigen Training und Erfahrungsaustausch in Madrid zusammen. Dabei werden neben Basistechniken des Körper-, Stimm- und Ausdrucks- trainings auch Regieübungen mit herausragenden Vertretern der spanischen Theaterszene angeboten.

Wer die Mühen der finanziellen Tiefen kennt, durch die sich hierzulande freie Gruppen quälen, zumal im Bereich der Kulturarbeit mit Behinderten, dem mag Spanien mit dieser üppigen Ausstattung für eine doch eher marginale Gruppe von Theatermachern als das gelobte Land vorkommen. Die bundesdeutsche Szene des Theaters mit Behinderten jedenfalls erscheint gemessen an dieser weltweit einzigartigen Förderung der Theaterarbeit von Blinden und (nicht nur) für Blinde vergleichsweise unterentwickelt. Woher rührt dieser Geldsegen in einem Land, das doch vor gar nicht langer Zeit nur im Bereich der Arbeitslosigkeit als Spitzenreiter unter den europäischen Partnerländern galt? Und wie kommt es, dass in Spanien ausgerechnet den Blinden und Sehbehinderten eine gemessen an anderen Behindertengruppen so privilegierte theaterpädagogische Betreuung zuteil wird?

### „.....premios para hoy“ – Glücksspiel als soziale Dienstleistung

Hierzulande sind die fünf Buchstaben ONCE allenfalls unter Freunden des Radrennsports, insbesondere Tour-de-France-Liebhabern, ein Begriff, denn wie die deutsche Telekom finanziert auch die spanische Blindenorganisation (Organización Nacional de Ciegos Españoles) ein eigenes Team

*Imágenes de  
„Pervirtimento teatral“. Agrupación  
ONCE „Alajá“ de  
Granada*



## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E



von Radrennfahrern. Spanienreisende verbinden mit dem Namen des Unternehmens auch die blinden oder sehbehinderten Losverkäufer, die mit einem Bauchladen oder in einem winzigen Kiosk an allen fünf Arbeitstagen der Woche 100-Peseten-Lose für eine tägliche Gewinnziehung verkaufen. Besonders attraktiv ist der 'cuponazo' am Freitag, ein Los, bei dem mit gleichem Einsatz bis zu 100 Millionen Peseten (1,17 Millionen DM) gewonnen werden können. Die Blindenlotterie, 1938 gegründet mit dem Ziel, den Kriegsblinden eine Lebensgrundlage zu ermöglichen, hat sich in den 60 Jahren ihres Bestehens zu einem Unternehmen entwickelt, das bei einem Umsatz von über 200 Mrd. Peseten 30000 Blinde oder stark sehbehinderte Menschen beschäftigt. Sie bildet die ökonomische Säule für ein weitgefächertes Netz sozialer Leistungen für Blinde und Körperbehinderte, das neben eigenen Schulen und Rehabilitationszentren vor allem Maßnahmen der sozialen Integration, insbesondere durch Abbau von physischen, sozialen und kulturellen Barrieren umfasst.

„Um sozial sein zu können, muss man gut wirtschaften“, so fasst der gerade im Amt bestätigte Präsident der ONCE, José Maria Arroyo, eine Phi-

losophie zusammen, die seit nunmehr 12 Jahren auch durch Unternehmensgründungen für die Behinderten arbeitet: mit der Aktiengesellschaft Fundosa hat die ONCE eine holding gegründet, die inzwischen Beteiligungen an mehr als 50 Unternehmen aus den verschiedensten Sektoren, von der Lebensmittelbranche, über das Telemarketing, oder Wäschereien bis zu Bauunternehmen, besitzt, in denen überwiegend Behinderte arbeiten und dadurch auf effektive Weise die staatliche Unterstützung und die Steuervorteile für deren Eingliederung in den Arbeitsmarkt bündeln.

Fast könnte man meinen, dass hier eine Unternehmensphilosophie weiterlebt, die Brechts Bettlerkönig Jonathan Jeremias Peachum auf die Formel gebracht hat: „...mein Geschäft ist es, das menschliche Mitleid zu erwecken“. Mit dem wichtigen Unterschied allerdings, dass das 'Geschäft' der spanischen Blindenorganisation auch dank der Glücksspielbegeisterung seiner Kunden so gut floriert. Und dass die ONCE als Unternehmen sich nicht im Besitz einer Privatperson oder Kapitalgesellschaft befindet, sondern gemeinwirtschaftlich organisiert ist, alle Leitungsfunktionen demokratisch aus der Gruppe der in der ONCE organisierten Blinden selbst besetzt werden. Die Erfolgsgeschichte der ONCE, nach der Lotería Nacional das stärkste Unternehmen auf dem expandierenden spanischen Glücksspielmarkt, verdankt sich zu einem guten Teil der Tatsache, dass sie als einzige nichtstaatliche Lotterie von den Steuern befreit ist. Die Hälfte aller Gewinne müssen dafür in das soziale Netz der Organisation fließen. Darüber wacht ein aus Vertretern des Arbeits-, Finanz- und Innenministerium gebildetes Gremium. 35 % gehen als Gehälter und Sozialversicherungsbeiträge direkt an die Mitglieder und 15 % in die Schulen, Bibliotheken, sportlichen und kulturellen Organisationen und Aktivitäten. Darunter die engagiert geförderte Theaterarbeit.

### Eine Methodik des Schauspieltrainings für Blinde

Mehr noch als die imponierenden Zahlen über die spanische Blindentheaterbewegung zeigen die seitens der ONCE geförderten Untersuchungen einer auf Blinde und Sehbehinderte zugeschnittenen Methodik des Schauspieltrainings die Ernsthaftigkeit und Professionalität, mit der hier an der sozialen Integration und künstlerischen Entwicklung behinderter Menschen gearbeitet wird. Bislang ambitioniertestes Forschungsprojekt war in dem Zusammenhang die Sichtung und praktische Überprüfung geläufiger Techniken zum systemati-



Kein unsichtbares Theater –  
die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

schen Training des Körperausdrucks, der Stimme und des szenischen Spiels, die 1996 in Madrid durchgeführt wurde. Drei in den genannten Bereichen spezialisierte und erfahrene Theaterlehrer arbeiteten dabei unter der Supervision eines Vertreters der staatlichen Schauspielschule mit zehn blinden bzw. stark sehbehinderten Darstellern in einem mehrmonatigen Theaterlabor nach folgender Vorgehensweise zusammen (siehe rechts):

- Evaluation der in diagnostischen Übungsstunden und bei der Auswertung der vorliegenden Literatur gefundenen spezifischen Probleme der blinden Darsteller für jedes Gebiet (Körperausdruck, Stimme, szenische Spiel);
- Auswahl von Übungen und Übungssequenzen aus dem für jedes Gebiet vorliegenden Trainings-Repertoire, die in besonderem Maße den diagnostizierten Problemen angemessen erscheinen;
- Anwendung dieser Übungen im Training mit Blinden, Dokumentation der Schwierigkeiten und Ergebnisse sowie entsprechende Anpassung bzw. Veränderung der Übung;
- Reformulierung der Übung mit Hinweisen auf deren spezifische psychomotorische, artikulatorische und interpretative Bedeutung für Blinde und Sehbehinderte.



„Los buenos días perdidos“, de A. Gala. Dirección: Mónica Carlevaro. Grupo ONCE „La Luciérnaga“ de Madrid. (1994).



„La rosa de papel“, de Ramón del Valle-Inclán. „Retablo de la Avaricia, la Lujuria y la Muerte“. Dirección: Jose Luis Gómez. Teatro de La Abadía. (1995).  
(Foto: Miguel Zavala).

### Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesem Forschungsprojekt sind in einem beeindruckenden Buch festgehalten, das als Pionierleistung auf diesem Gebiet gelten muss und für sich beanspruchen kann, erstmalig in systematischer Form ein praktisch erprobtes Schauspieltraining für Blinde zu formulieren<sup>1</sup>. Eigene Erfahrungen bei der Arbeit mit der Gruppe „Alajú“ in Granada sowie in Theaterwerkstätten mit Schülern der Blindenschulen in Marburg und Königswusterhausen ergaben, dass insbesondere die von den Spaniern formulierten Vorschläge für die Ausbildung des Körperausdrucks und der Stimme hohen praktischen Nutzen haben. Die Vorschläge zur szenischen Arbeit, insbesondere zur Partner-Improvisation zeigten dagegen, dass die starke Orientierung an der Methodik der konventionellen Schauspielausbildung, insbesondere Strassberg-scher Provenienz, sich doch gelegentlich als kontraproduktiv erweist. Zwar wird in der Einleitung zu dem Buch vor dem Missverständnis gewarnt, dass das Ziel dieses Trainings darin bestehe,

„einen Blinden Schauspieler dazu zu befähigen, sich auf der Bühne so zu verhalten, als wäre er sehend. Die besondere Philosophie dieser Methoden (sc.: der Schauspielausbildung) beruht darauf, an der Persönlichkeit des Darstellers zu arbeiten, indem die spezifische Ausdrucksfähigkeit jedes einzelnen gesteigert, Darstellungsblockaden beseitigt werden und vor allem die ihm eigentümliche Wahrnehmung und Gestaltungsmittel erweitert und verfeinert werden. Außerdem wird man einem blinden Darsteller, besonders wenn er geburtsblind ist, immer seine Blindheit anmerken, weshalb es nutzlos wäre, Zeit und Kraft auf den Versuch zu verwenden, dass er sich wie ein Sehender bewegen kann, statt sich um seine schauspielerischen Fähigkeiten zu kümmern. Andererseits würde man sich aber auch etwas vormachen, wenn die Ausbildung sehbehinderter Schauspieler von einem 'naiven Spontaneismus' aus angeht. Damit ist die Auffassung gemeint, auf eine Ausbildung der Bewegung, der Stimme, der Interpretationstechnik zu verzichten und einfach auf der Bühne 'sich selbst darzustellen', was eben genau das Allerschwierigste sein kann, vor allem dann, wenn man 20 oder 30 Aufführungen desselben Stücks, und das gewöhnlich in verschiedenen Theatersälen, bewältigen muss.

Es ist noch zu klären, ob die sogenannten 'Blindismen' -das Schwanken, die geneigte Kopfhaltung usw. - , die für die Geburtsblinden typisch sind, unüberwindbar sind und deshalb keine Behandlung verdienen, sondern einfach akzeptiert werden müssen und man auf diese Weise unmittelbar ein 'spezifisches Blindentheater' entwickeln sollte. An vielen Beispiel erleben wir

Kein unsichtbares Theater –  
die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

*doch täglich, dass der Blinde, wie jedes menschliche Wesen, seine inneren und äußeren Wahrnehmungsfelder erweitern, seine Beweglichkeit, die Flexibilität der Haltungen, seine motorische Elastizität und Präzision erweitern, einen Partner oder Publikum zielgerichtet ansprechen, ja, wenn er will, sogar seine Gebärden kommunikativ einsetzen lernen kann.* (Schinca u.a. (1997), S. 29 f.)

In diesem Zitat wie auch in vielen anderen offiziellen Verlautbarungen der Vertreter der Blindenorganisation wird deutlich, dass im Grunde doch der Anspruch formuliert wird, dem nicht behinderten Darsteller in den Ausdrucksmitteln möglichst nahe zu kommen. Das führt dann beispielsweise zu sehr angestregten und nach meiner eigenen Erfahrung unbefriedigenden Versuchen, den in Strasbergs Methode zentralen Vorgang des Aufnehmens von Blickkontakt durch verbale Signale zu ersetzen (Schinca u.a. (1997) S.150).

Wichtiger aber noch als eine detaillierte Kritik der Methodologie dieses Buches erscheint mir in diesem Zusammenhang der Hinweis auf das grundlegende Problem, wie nämlich bei der Theaterarbeit und auf der Bühne mit Behinderungen umzugehen ist. Unter den blinden Darstellern, aber auch unter den für die Kulturarbeit verantwortlichen Köpfen der ONCE konnte ich immer wieder den verständlichen und für Menschen mit dieser Behinderung vielleicht besonders typischen Wunsch spüren: wir wollen zeigen, dass wir genauso gute Schauspieler sein können wie die Nichtbehinderten. Dagegen wäre ja auch nichts einzuwenden, wenn sich nicht gleichzeitig als Kriterium für die Qualität der darstellerischen Leistung einschleichen würde, dass man es dem Schauspieler möglichst nicht anmerken darf, blind zu sein.

**„...der Behinderung künstlerische Qualität abgewinnen“?**

Die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Blindheit stellte sich in der Probenarbeit in sehr widersprüchlicher Weise: zu dem Wunsch, auf der Bühne eine „gute Figur“ zu machen und möglichst souverän auftreten und sich bewegen zu

können gehörte ganz selbstverständlich auch das Tragen der (Sonnen-)Brille. Wobei besonders die weiblichen Mitglieder meiner Theatergruppe auch dann die Sonnenbrille trugen, wenn entstellende Narben oder fehlende Augäpfel durch chirurgische Behandlung und gläsernen Ersatz einigermaßen ausgeglichen waren. Die Brille war für sie so zur zweiten Haut geworden, dass es



mehrere Jahre brauchte, bis sie bereit waren, auf der Bühne darauf zu verzichten, auch wenn das moderne optische Hilfsmittel etwa in einer Goldoni- oder Moliere-Inszenierung gerade wie ein Erkennungszeichen ihres 'handicaps' wirken musste.

Wie die meisten anderen Regisseure der Blinden-Theatergruppen habe ich von Anfang für einen offensiven Umgang mit der Behinderung geworben und davor gewarnt, „ein Theater wie von nicht-blinden Schauspielern zu machen, statt eine eigenständige künstlerische Linie zu entwickeln“<sup>2</sup>. Adolfo Díez, der künstlerische Leiter der Blindentheatergruppe von Palma de Mallorca, mit über 20 Inszenierungen einer der erfahrensten Regisseure auf dem Gebiet des Blindentheaters, fasst seine Auffassung in dem Satz zusammen, dass der offensive Umgang mit Blindheit zu einer „befreienden Kraft all der künstlerischen Kräfte werden kann, die mit der Phantasie als Material arbeiten“<sup>3</sup>. Und ähnlich hat Jaume Melendres, Leiter der staatlichen Schauspielschule von Barcelona, in einem programmatischen Artikel eines Sonderheftes der spanischen Theaterzeitschrift ADE von 1994, in dem organisatorische, pädagogische, dramaturgische und theaterästhetische Aspekte der Arbeit Blindentheaterarbeit der ONCE erstmalig umfassend dokumentiert wurden, seine Kritik an der bisherigen Arbeit in der Forderung zusammengefasst hat,

*„die Blindheit nicht zu verheimlichen, sondern sie für künstlerische Zwecke zu nutzen, ohne deswegen die therapeutischen Ziele aufzugeben. Es geht darum, den theatralen Horizont des Blinden auszuweiten. Warum soll zum Beispiel nicht Hamlet – mit seiner Fähigkeit Gespenster zu sehen – von einem Blinden gespielt werden, oder Ödipus, der sich freiwillig mit der Blendung bestraft? Ist nicht ein Theater denkbar, das auf anderen menschlichen Fähigkeiten beruht, zum Beispiel auf Gerüchen, Berührungen oder anderen sensorischen Impulsen. Wenn das Theater für die Blinden eine therapeutische Funktion hat, könnten nicht auch die Blinden eine Therapie für das Theater darstellen?“<sup>4</sup>.*

So sympathisch und blindenfreundlich diese Vorschläge klingen, was bedeutet es aber konkret, der Behinderung eines künstlerische Qualität abzugewinnen? Und widerspricht das nicht dem generell bei Laiendarstellern, insbesondere aber bei Sehbehinderten, zentralen Motiv für das Theater-spielen, sich verkleiden, die Identität wechseln zu können, auf der Bühne einmal „aus der Haut zu fahren“, jedenfalls die Grenzen der alltäglichen Wirklichkeit zu überschreiten. Wie kann so eine Theaterarbeit, die die Persönlichkeit der Darsteller zum Ausgangspunkt nimmt und bei der die Behinderungen bewusst in den Gestaltungsprozess

re verbreitete, aber seltener gespielte Impro-Formate mit exotischen Namen wie *Micetro* (Maestro), *Harold* und *Gorilla-Theater*, auf die ich hier nicht näher eingehen kann. Und schließlich gehören sie natürlich alle nur zu den zahlreichen und vielfachen, teilweise viel älteren Formen des *Improvisationstheaters*.

### Abklatschen – drei BeiSpiele

Die drei im folgenden beschriebenen Spiele sind „Marathon“, „Stehende Welle“ und „Der Reigen“. Faszinierend finde ich, dass die diesen Spielen zu Grunde liegenden Regeln weitgehend identisch sind und nur eine einzige abgewandelt wird – und allein darüber ihr Charakter sehr unterschiedlich ist. Die gemeinsamen Regeln lauten: Es können ca. 4-8 Spieler mitwirken, aber immer nur zwei sind gleichzeitig auf der Bühne. Es beginnen zwei beliebige Spieler; sie spielen eine Szene zur Vorgabe. Jeder der Spieler, die gerade nicht auf der Bühne sind, kann die laufende Szene jederzeit durch Klatschen, „Stop“- oder „Freeze“-Rufen unterbrechen, woraufhin die aktiven Spieler die Szene einfrieren. Der stoppende Spieler wechselt einen der aktiven Spieler aus, übernimmt möglichst exakt dessen Körperhaltung und spielt, motiviert aus dieser Körperhaltung, mit dem verbliebenen Partner weiter. Abweichend bei den drei Spielen ist, was nun geschehen muss. Beim „Marathon“ lautet die Aufgabe, jedesmal eine völlig neue Szene zu spielen; bei der „Stehenden Welle“ bleibt die Szene erhalten und der einwechselnde Spieler übernimmt die Rolle des Vorgängers. Etwas komplizierter verhält es sich schließlich beim „Reigen“: Hier spielt jeder seine eigene, feste Rolle, für die er sich entscheidet, wenn er das erste Mal ins Geschehen eingreift. Dies hat zur Folge, dass sich mit jedem Auswechseln eine neue Konstellation von (im Laufe der Zeit bekannten) Figuren und damit eine neue Szene ergibt; der Zeitpunkt muss, der Ort kann dabei gewechselt werden. Figuren und Szenen müssen allerdings aufeinander aufbauen, so dass in vielen kurzen Szenen *eine* Geschichte gespielt wird. Das Verhältnis von Szenen und Geschichte macht dann letztlich auch den eigentlichen Unterschied dieser drei Spiele aus: viele Szenen ohne Geschichte – eine Geschichte in einer Szene – eine Geschichte in vielen Szenen.

### Einfallsreichtum ...

Der „Marathon“ ist eine Möglichkeit, das Hervorbringen immer neuer Ideen zu trainieren und für den jeweiligen Spielpartner, eine neue Idee so

schnell wie möglich zu akzeptieren und weiterzuführen. Beides sind grundlegende Fähigkeiten beim Improvisieren, und jeder, dem dies liegt, wird sich selbst, seine Mitspieler und Zuschauer beeindrucken – vielleicht der Grund für die außerordentliche Beliebtheit dieses Spiels. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass schauspielerisches Vermögen hier kaum gefragt und die Fähigkeit, eine Geschichte zu entwickeln, sogar völlig überflüssig ist. Damit ist der „Marathon“ ein Extremfall unter einer langen Reihe von Impro-Spielen, die durch ihre Struktur den Schwerpunkt auf Improvisation und weniger auf Theater legen. Das Bestechende ist hier, die Spieler in einer Situation zu erleben, in der sie nur mit Spontaneität und Phantasie bestehen können, und diese reduzieren sich dann oftmals auf den Gag. In vielen Fällen lassen sich solche Spiele allerdings durch gutes Schauspiel und das Suchen einer Story aufwerten, und ich glaube nach wie vor, dass das Publikum es honoriert, wenn es auf diese Weise mehr Tiefe und Feinheit geboten bekommt, wenn auch immer noch Gags bedauerlich unkritisch gefeiert werden.

### ... Schauspiel ...

Im Gegensatz dazu spielt bei der „Stehenden Welle“ und dem „Reigen“ die Struktur nur eine beiläufige Rolle, dient gleichsam als Vehikel, die das Entstehen einer Szene bzw. Geschichte auf verschiedene Weise unterstützt. Die „Stehende Welle“ ist im Prinzip eine normale Zwei-Personen-Szene in der bei Impro üblichen Länge von fünf bis zehn Minuten, nur dass die Verantwortung bei allen zur Verfügung stehenden Spielern liegt und die Szene aus diesem großen Pool schöpfen kann. Das Spiel ist damit eine hervorragende Übung zum Zusammenspiel und dafür, sich die – dem gemeinsamen Improvisieren sehr hinderliche – individuelle Planung abzugewöhnen. Umgekehrt scheitert es regelmäßig dann, wenn die Figuren zu unsauber eingeführt oder übernommen werden, weil sie dann bei dem dauernden Wechsel verschwimmen und irgendwann durcheinandergeraten. Grundlegende Schauspielfähigkeiten sind hier vonnöten bzw. können geübt werden.

### ... und Geschichten

Der „Reigen“ schließlich bietet die außergewöhnliche Chance, eine Geschichte von ca. 20-40 Minuten Dauer mit mehreren Rollen zu spielen (nach meiner Erfahrung liegt die günstigste Spielerzahl bei sechs Personen, da hier Abwechslung und Überschaubarkeit am ausgedehnten sind). Es gibt

## Theatersport? Impro? Improvisationstheater?



inzwischen eine ganze Reihe solcher „Langformen“ genannter Spiele, die aber meist die Übernahme einer Regiefunktion durch einen oder mehrere Spieler bedeuten. Diese setzen die für einen Szenenwechsel notwendigen Schnitte, was eine große Verantwortung mit sich zieht und daher einiger Erfahrung bedarf. Auch beim „Reigen“ müssen ständig solche Schnitte gesetzt werden, allerdings stellt die Einschränkung auf das Abklatschen eine große Erleichterung dar, auch wenn es für Zuschauer eher umgekehrt erscheint. Die Struktur ist hier der Motor, der das Spiel am Laufen hält und es den Beteiligten ermöglicht, in einem wahren Funkenregen gegenseitiger Inspiration gemeinsam eine Geschichte zu kreieren, die keiner allein sich auszudenken imstande gewesen wäre. Aber natürlich steht und fällt auch hier die Qualität der Geschichte mit den Fähigkeiten der Spieler. Es gibt viele Möglichkeiten, die Geschichte auseinanderbrechen zu lassen: Werden die Figuren nicht sauber gezeichnet, kommt es zu Verwechslungen; sind ihre Haltungen oder gar Handlungen unklar, zu Missverständnissen; sind sie zu komplex, verliert man sich in der Fülle. Schauspiel ist also noch mehr gefragt und dazu muss noch Gespür und Wissen um Geschichten kommen: Nicht alle Spieler können Hauptrollen übernehmen, also gilt es, die Notwendigkeit, aber auch den Wert und schließlich den Reiz von Nebenrollen zu entdecken. Entsprechend sind Nebenstränge das Salz in der Suppe – nicht zuviel und nicht zu wenig. Im Interesse des Spannungsbogens sollte man die Sache ruhig anfangen. Und, und, und ...

All dies kann freilich nicht perfekt ablaufen, denn schließlich müssen alle Entscheidungen in Minuten, wenn nicht in Sekunden getroffen werden. Und da ist dann noch einmal das Improvisieren gefragt – nämlich aus einem offensichtlichen Fehler etwas neues erwachsen zu lassen, indem man ihn mit einer neuen Idee nachträglich rechtfertigt; einer Idee, die ohne den „Fehler“ nie entstanden wäre!

## Theatersport! Impro! Improvisationstheater!

Der „Marathon“ gehört zu den klassischen Impro-Einstiegsspielen, und auch die „Stehende Welle“ ist gut für Anfänger geeignet. Dagegen habe ich den „Reigen“ in dem genannten Workshop erstmals zu einem frühen Zeitpunkt unterrichtet. Bisher hatte ich ihn nur nach viel Vorübung eingeführt, weil es ja so vieler Fähigkeiten bedarf. Ich wählte ihn trotz der knappen zur Verfügung stehenden Zeit aus, da es bei diesem Workshop hauptsächlich darum ging, die eingangs erwähnte Perspektive aufzuzeigen und mir diese Spielsequenz dazu geeignet erschien. Zu meiner Überraschung sprang schon hier der Funke recht schnell über und die Teilnehmer waren mit Begeisterung dabei, sich spielend Geschichten zu erzählen. Dadurch wurde nicht nur dieser Artikel angeregt, sondern ich habe den „Reigen“ seither bei verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Schauspielkenntnissen früh eingeführt und damit durchgängig sehr gute Erfahrungen gemacht. Natürlich ist es von da ein weiter Weg zur Bühnenreife, aber genau das lässt sich hier für alle schnell erkennen. Wer einmal vom „Reigen-Virus“ infiziert ist, sucht bald nach Möglichkeiten, die o.g. Fähigkeiten und damit das Spiel zu verbessern. Dazu wiederum lassen sich, neben den gängigen Übungen, zahlreiche andere Impro-Spiele einsetzen, die damit nicht nur für sich stehen, sondern den Spielern für sie offensichtlich Nutzen bringen. Es hat zugegebenermaßen bei mir selbst eine ganze Weile gedauert, bis ich gemerkt habe, was da eigentlich passiert ist: Aus Schauspielübungen wurden einst Impro-Spiele, und aus Impro kann so wieder (nebenbei) Schauspieltraining werden!

Mir geht es darum, über den Spaß am Improvisieren hinaus frühzeitig die Lust am Schauspiel und an der Geschichte zu wecken und damit die Spieler anzuregen, sich nicht mehr als nötig mit Spielen à la „Marathon“ zu beschäftigen, sondern sich Ziele zu stecken, zu deren Erreichen sicherlich viel Arbeit notwendig ist – die diese Anstrengung aber lohnen. Darüber bietet sich die Chance, über Impro zum Improvisationstheater zu gelangen, und umgekehrt schlagen sich diese Kenntnisse natürlich auch bei den Kurzformen positiv nieder. Ein Theatersport-Match, bei dem Improvisation, Schauspiel und Geschichten und dann noch die Stimmung im Zuschauerraum zusammenkommen, ist dann ein Genuss für alle – und es darf gelacht werden!

## Kein unsichtbares Theater - die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

Friedhelm Roth-Lange

### Blinde spielen Bettler, die Blinde spielen....

Die Aufführung beginnt mit einem handfesten Krach. Das Gezänk kommt aus einem klapprigen Planwagen, der auf der sonst leeren Bühne steht. Bei den stimmungswaltigen Streithähnen handelt es sich offensichtlich um den Prinzipal einer Wanderbühne und seine erste Schauspielerin. Die will endlich eine anständige Rolle, die Melibea aus der „Celestina“ zum Beispiel, und in einem anständigen Theater auftreten, nicht länger in dieser einsturzgefährdeten Jahrmarktsbude auf Rädern. Der Chef des krisengeschüttelten Unternehmens beantwortet dieses Ansinnen mit einem zweifachen Rauswurf: in hohem Bogen befördert er erst das Textbuch und dann die widerspenstige Komödiantin auf den harten Boden der Tatsachen. Erstaunt über das bereits zahlreich versammelte Publikum wird die Aufmüpfige schnell fügsam, doch um mit der Aufführung der abenteuerlichen Geschichte des „Lazarillo aus Tormes“ beginnen zu können, müssen erst noch die übrigen Mitglieder der Truppe zusammengesammelt werden. Die treiben sich nämlich noch als blinde Bettler verkleidet in der Stadt herum, um ihre bescheidene Gage auf diese Weise aufzubessern. Zum Glück können die beiden Musiker der Truppe die Pause überbrücken, bis dann endlich der Rest der Truppe eintrifft. Erstaunlich behende legen alle ihre Bettelgewänder und Blindenstäbe beiseite und verwandeln mit geübten Handgriffen den Karren in ein kleines Bühnenpodest. Nun könnte das Spiel von den „Freuden und Leiden“ des Erzschelmen Lazarillo eigentlich beginnen. Doch der Hauptdarsteller hat sich die Rolle soweit angeeignet, dass es einiger Anstrengungen bedarf, bis der Schlawiner schließlich gefunden ist...

Mit einem nicht ganz so theaterwirksamen und lautstarken Krach hatte auch die Arbeit an dieser Inszenierung begonnen im Kulturzentrum der spanischen Blindenorganisation ONCE von Granada. Denn ein großer Teil der 13 blinden und stark sehbehinderten Darsteller der Theatergruppe „Alajú“ hätte lieber eine Salonkomödie gespielt als diese Geschichte eines underdog des frühen 16. Jahrhunderts, ein aus der Perspektive der Bettler alles andere als ‚goldenenes Zeitalter‘. Was mir als Regisseur an diesem Projekt gerade interessant

erschien, die Auseinandersetzung der Blinden mit den Erfahrungen eines Marginalisierten und insofern mit einem Stück ihrer eigenen Geschichte, stieß besonders bei den älteren Mitgliedern der Gruppe auf Abwehr. Tagsüber allesamt Losverkäufer der spanischen Blindenlotterie, drei von ihnen seit Geburt oder frühester Jugend erblindet, die übrigen durch Unfälle oder Krankheiten seit vielen Jahren im Sehvermögen stark eingeschränkt, haben sie es als Losverkäufer zu einem bescheidenen Wohlstand gebracht. Und sich mit der mehrjährigen Arbeit in der Theatergruppe der ONCE auch ein Stück kultureller Identität und Anerkennung aufgebaut, die ihnen als des Lesens zum Teil Unkundige lange vorenthalten worden war. Da erschien es ihnen als Zumutung, sich nun auf der Bühne als Bettler zu zeigen. Der komödiantische Reiz der Geschichte von Lazarillo und das hohe literarische Prestige dieses ersten aller europäischen Schelmenromane haben sie dann aber doch noch so rechtzeitig überzeugt, dass die Inszenierung ein Erfolg und mit der Einladung zu regionalen und nationalen Theaterfestivals belohnt wurde.

### Warum sollen Blinde Theater spielen? Ausgerechnet Theater?

Zwar ist der Sage nach die Literatur von einem Blinden erfunden wurde: der Erzähler der Ge-



Oben: Inszenierungstechniken mit blinden Schauspielern, Theaterlaboratorium mit der Regisseurin der Theatergruppen der ONCE in Madrid 1993.

Curso de Reciclaje 93. Taller de Prácticas Escénicas impartido por Zywiła Pietrzak.

Kein unsichtbares Theater –  
die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E



„Der Diener zweier Herren“, Theatergruppe „Alajú“ aus Granada

schichten von Troja und dem Abenteurer Odysseus stellt sich stets als blinder Sänger vor. Und auch an den Anfängen des Theaters steht mit dem Seher Teiresias ein Blinder für die besondere Kraft der Imagination, die frei von der Bindung an den Augenschein und das Augenfällige entsteht. Shakespeares Gloucester in „König Lear“ und Hamm in Becketts „Endspiel“ sind andere prominente Beispiele für die szenische Faszination des Nichtsehen-Könnens. Aber hat diese Blindheit als Metapher wirklich etwas mit den Erfahrungen eines Blinden zu tun, der sich hinter einer Sonnenbrille versteckt und mit dem zerlegbaren Blindenstock notdürftig gerüstet durch das Leben unserer Tage tastet? Als Rechtfertigung für ein Theater mit Blinden jedenfalls ist diese ästhetische Tradition wohl kaum geeignet.

Warum also sollen Blinde selbst Theater spielen, so wird man fragen? Ausgerechnet Theater? Als Musiker, Sänger, Schriftsteller, Rezitator kann man sich Menschen mit dieser Behinderung vorstellen, aber auf der Bühne? Ist doch die ‚Schaubühne‘ schon per definitionem dem blinden Zuschauer nur sehr eingeschränkt zugänglich, ganz zu schweigen von den Möglichkeiten eines blinden Darstellers, sich in diesem Raum mit seinem Handicap so zu bewegen, dass er mehr als ein bloß voyeuristisches Interesse zu wecken vermag.

„Arlequín servidor de dos patronos“, de C. Goldoni. Dirección: F. Roth-Lange. Grupo ONCE „Alajú“ de Granada (1994).



Zugegeben: Theaterspielen wird natürlich auch für Menschen mit Sehbehinderung eine große therapeutische Bedeutung haben. Es mag dazu dienen, das Bewegungs- und Ausdrucksrepertoire zu trainieren und zu erweitern, die Wahrnehmung zu sensibilisieren, personale und Gruppenidentität zu entwickeln, Phantasie und Kreativität zu entfalten. Aber kann Theater mit Blinden darüber hinaus auch eine spezifische künstlerische Qualität erlangen? Liegt die dann nicht notwendig in einem Bereich, der eher dem Zirkus verwandt ist: so, wie wir gespannt dem Hochseiltanz eines Artisten zusehen, der uns vergessen machen will, dass er keinen festen Boden unter den Füßen, würden wir dann den blinden Schauspieler bewundern, der, statt sich an den Kulissen zu stoßen, seinen Partner zu verfehlen oder gar von der Rampe zu stürzen, sich so behende und souverän bewegt, als wäre er gar nicht blind?

Theater von blinden Darstellern, das konnte ich mir zunächst nur vorstellen als in Szene gesetztes Hörspiel. Von der besonderen Affinität des Mediums Radio zu dieser Behinderung zeugt ja seit langem der Hörspiel-Preis der Kriegsblinden. Auf der Bühne könnte das handicap vielleicht Anlass für eine bewusste ästhetische Reduktion und Grenzerfahrung sein: sensorische Deprivation als Heilmittel gegen die in der Bilderflut des postmodernen Theaters abgestumpften Sehgewohnheiten. Auf den Spuren der Experimente Artauds, der Dadaisten, der Wiener Gruppe und ihren szenischen Erkundungen der theatralen Qualität der Stimme...

Solche Überlegungen gingen mir durch den Kopf, als mir angeboten wurde, als Theaterpädagoge und Regisseur mit der Blindentheatergruppe „Alajú“ in Granada zu arbeiten, eine Truppe, die in mehrjähriger kontinuierlicher Arbeit schon erstaunliche Inszenierungen von Komödien Garcia Loracs und Valle Incláns zustande gebracht hatte. Die attraktiven Arbeitsbedingungen haben mich nicht lange zögern lassen. Und die praktische Arbeit mit den 13 Darstellern im Alter zwischen Zwanzig und Sechzig zeigte sehr schnell, dass meine theaterästhetischen Vorbehalte viel zu einfach und gleichzeitig viel zu kompliziert waren.

Zu kompliziert, weil die Mitglieder der Gruppe ganz unterschiedliche Grade der Sehbehinderung zeigten und nach den offiziellen Richtlinien für die Theatergruppen der ONCE bis zu einem Viertel der Teilnehmer mitmachen darf ohne eingeschriebenes Mitglied, d.h. im Sehvermögen erheblich eingeschränkt zu sein. Mit entsprechender Probenzeit konnten die Darsteller also fast alles spielen, was man Amateuren zumuten kann. Zu

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E.

einfach waren die Vorbehalte, weil ich es mit Menschen zu tun hatte, die nicht alle mit Hilfe der Blindenschrift lesen konnten und die bislang nicht bereit waren, ohne Sonnenbrille – und sei es mit Halbmaske – aufzutreten.

### Die Blindentheater- „Bewegung“ der O.N.C.E.

Wie das gute Dutzend der profilierten und erfahrenen Theatergruppen der spanischen Blindenorganisation verfügten wir in Granada neben einer guten technischen (Probenraum mit Licht- und Tonanlage, z. T. auch Mikroports) über eine finanzielle Grundausstattung, die neben den Honorarkosten für den Regisseur und einen Assistenten auch noch jährliche Ausgaben bis zu 20 Tsd DM für Bühnenbild, Maske und Kostüme erlaubt. Bei Bedarf werden die Transportkosten für Gastspiele innerhalb der Comunidades autónomas (vergleichbar unseren Bundesländern) erstattet. Schließlich gibt es seit vierzehn Jahren eine landesweite Biennale der spanischen Blindentheater, ein einwöchiges Arbeitsfestival, zu dem die zwölf besten Gruppen mit ihren aktuellen Inszenierungen in eine der Landeshauptstädte Spaniens, 2001 nach Las Palmas auf Gran Canaria, eingeladen werden. Damit neben dem interessierten sehenden Publikum bei dieser Gelegenheit auch die Blinden als Zuschauer gewonnen werden können, finden alle Aufführungen mit einem ausgeklügelten und auch bei Spielfilmen erprobten System der Audiodeskription statt, bei dem der wichtigste Teil der visuellen Segmente jeder Inszenierung dem blinden Publikum von einem Kommentator synchron zum Ablauf der Vorstellung über Kopfhörer vermittelt wird. Für das taubstumme Publikum kann bei Bedarf auch eine Textversion über die Bühne projiziert werden. Mit begründetem Stolz nennen die Blinden in Spanien ihre Theaterarbeit inzwischen „movimiento“, eine Bewegung: auf der iberischen Halbinsel arbeiten unter Anleitung professioneller Regisseure und Theaterpädagogen mehr als 450 Blinde und Sehbehinderte jeden Alters kontinuierlich in 25 festen Theatergruppen, die mit ihren Inszenierungen, Aufführungen und Gastspielen jährlich ein Publikum von schätzungsweise 90 000 Personen erreichen. Die Spielleiter aller Theatergruppen und Werkstätten kommen jeden Sommer zu einem einwöchigen Training und Erfahrungsaustausch in Madrid zusammen. Dabei werden neben Basistechniken des Körper-, Stimm- und Ausdruckstrainings auch Regieübungen mit herausragenden Vertretern der spanischen Theaterszene angeboten.

Wer die Mühen der finanziellen Tiefen kennt, durch die sich hierzulande freie Gruppen quälen, zumal im Bereich der Kulturarbeit mit Behinderten, dem mag Spanien mit dieser üppigen Ausstattung für eine doch eher marginale Gruppe von Theatermachern als das gelobte Land vorkommen. Die bundesdeutsche Szene des Theaters mit Behinderten jedenfalls erscheint gemessen an dieser weltweit einzigartigen Förderung der Theaterarbeit von Blinden und (nicht nur) für Blinde vergleichsweise unterentwickelt. Woher rührt dieser Geldsegen in einem Land, das doch vor gar nicht langer Zeit nur im Bereich der Arbeitslosigkeit als Spitzenreiter unter den europäischen Partnerländern galt? Und wie kommt es, dass in Spanien ausgerechnet den Blinden und Sehbehinderten eine gemessen an anderen Behindertengruppen so privilegierte theaterpädagogische Betreuung zuteil wird?

### „.....premios para hoy“ – Glücksspiel als soziale Dienstleistung

Hierzulande sind die fünf Buchstaben ONCE allenfalls unter Freunden des Radrennsports, insbesondere Tour-de-France-Liebhabern, ein Begriff, denn wie die deutsche Telekom finanziert auch die spanische Blindenorganisation (Organización Nacional de Ciegos Españoles) ein eigenes Team

*Imágenes de  
„Pervirtimento teatral“.  
Agrupación ONCE „Alajá“ de  
Granada*



## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E



von Radrennfahrern. Spanienreisende verbinden mit dem Namen des Unternehmens auch die blinden oder sehbehinderten Losverkäufer, die mit einem Bauchladen oder in einem winzigen Kiosk an allen fünf Arbeitstagen der Woche 100-Peseten-Lose für eine tägliche Gewinnziehung verkaufen. Besonders attraktiv ist der 'cuponazo' am Freitag, ein Los, bei dem mit gleichem Einsatz bis zu 100 Millionen Peseten (1,17 Millionen DM) gewonnen werden können. Die Blindenlotterie, 1938 gegründet mit dem Ziel, den Kriegsblinden eine Lebensgrundlage zu ermöglichen, hat sich in den 60 Jahren ihres Bestehens zu einem Unternehmen entwickelt, das bei einem Umsatz von über 200 Mrd. Peseten 30000 Blinde oder stark sehbehinderte Menschen beschäftigt. Sie bildet die ökonomische Säule für ein weitgefächertes Netz sozialer Leistungen für Blinde und Körperbehinderte, das neben eigenen Schulen und Rehabilitationszentren vor allem Maßnahmen der sozialen Integration, insbesondere durch Abbau von physischen, sozialen und kulturellen Barrieren umfasst.

„Um sozial sein zu können, muss man gut wirtschaften“, so fasst der gerade im Amt bestätigte Präsident der ONCE, José Maria Arroyo, eine Phi-

losophie zusammen, die seit nunmehr 12 Jahren auch durch Unternehmensgründungen für die Behinderten arbeitet: mit der Aktiengesellschaft Fundosa hat die ONCE eine holding gegründet, die inzwischen Beteiligungen an mehr als 50 Unternehmen aus den verschiedensten Sektoren, von der Lebensmittelbranche, über das Telemarketing, oder Wäschereien bis zu Bauunternehmen, besitzt, in denen überwiegend Behinderte arbeiten und dadurch auf effektive Weise die staatliche Unterstützung und die Steuervorteile für deren Eingliederung in den Arbeitsmarkt bündeln.

Fast könnte man meinen, dass hier eine Unternehmensphilosophie weiterlebt, die Brechts Bettlerkönig Jonathan Jeremias Peachum auf die Formel gebracht hat: „...mein Geschäft ist es, das menschliche Mitleid zu erwecken“. Mit dem wichtigen Unterschied allerdings, dass das 'Geschäft' der spanischen Blindenorganisation auch dank der Glücksspielbegeisterung seiner Kunden so gut floriert. Und dass die ONCE als Unternehmen sich nicht im Besitz einer Privatperson oder Kapitalgesellschaft befindet, sondern gemeinwirtschaftlich organisiert ist, alle Leitungsfunktionen demokratisch aus der Gruppe der in der ONCE organisierten Blinden selbst besetzt werden. Die Erfolgsgeschichte der ONCE, nach der Lotería Nacional das stärkste Unternehmen auf dem expandierenden spanischen Glücksspielmarkt, verdankt sich zu einem guten Teil der Tatsache, dass sie als einzige nichtstaatliche Lotterie von den Steuern befreit ist. Die Hälfte aller Gewinne müssen dafür in das soziale Netz der Organisation fließen. Darüber wacht ein aus Vertretern des Arbeits-, Finanz- und Innenministerium gebildetes Gremium. 35 % gehen als Gehälter und Sozialversicherungsbeiträge direkt an die Mitglieder und 15 % in die Schulen, Bibliotheken, sportlichen und kulturellen Organisationen und Aktivitäten. Darunter die engagiert geförderte Theaterarbeit.

### Eine Methodik des Schauspieltrainings für Blinde

Mehr noch als die imponierenden Zahlen über die spanische Blindentheaterbewegung zeigen die seitens der ONCE geförderten Untersuchungen einer auf Blinde und Sehbehinderte zugeschnittenen Methodik des Schauspieltrainings die Ernsthaftigkeit und Professionalität, mit der hier an der sozialen Integration und künstlerischen Entwicklung behinderter Menschen gearbeitet wird. Bislang ambitioniertestes Forschungsprojekt war in dem Zusammenhang die Sichtung und praktische Überprüfung geläufiger Techniken zum systemati-



## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

schen Training des Körperausdrucks, der Stimme und des szenischen Spiels, die 1996 in Madrid durchgeführt wurde. Drei in den genannten Bereichen spezialisierte und erfahrene Theaterlehrer arbeiteten dabei unter der Supervision eines Vertreters der staatlichen Schauspielschule mit zehn blinden bzw. stark sehbehinderten Darstellern in einem mehrmonatigen Theaterlabor nach folgender Vorgehensweise zusammen (siehe rechts):



„Los buenos días perdidos“, de A. Gala. Dirección: Mónica Carlevaro. Grupo ONCE „La Luciérnaga“ de Madrid. (1994).



- Evaluation der in diagnostischen Übungsstunden und bei der Auswertung der vorliegenden Literatur gefundenen spezifischen Probleme der blinden Darsteller für jedes Gebiet (Körperausdruck, Stimme, szenische Spiel);
- Auswahl von Übungen und Übungssequenzen aus dem für jedes Gebiet vorliegenden Trainings-Repertoire, die in besonderem Maße den diagnostizierten Problemen angemessen erscheinen;
- Anwendung dieser Übungen im Training mit Blinden, Dokumentation der Schwierigkeiten und Ergebnisse sowie entsprechende Anpassung bzw. Veränderung der Übung;
- Reformulierung der Übung mit Hinweisen auf deren spezifische psychomotorische, artikulatorische und interpretative Bedeutung für Blinde und Sehbehinderte.



„La rosa de papel“, de Ramón del Valle-Inclán. „Retablo de la Avaricia, la Lujuria y la Muerte“. Dirección: Jose Luis Gómez. Teatro de La Abadía. (1995).  
(Foto: Miguel Zavala).

### Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesem Forschungsprojekt sind in einem beeindruckenden Buch festgehalten, das als Pionierleistung auf diesem Gebiet gelten muss und für sich beanspruchen kann, erstmalig in systematischer Form ein praktisch erprobtes Schauspieltraining für Blinde zu formulieren<sup>1</sup>. Eigene Erfahrungen bei der Arbeit mit der Gruppe „Alajú“ in Granada sowie in Theaterwerkstätten mit Schülern der Blindenschulen in Marburg und Königswusterhausen ergaben, dass insbesondere die von den Spaniern formulierten Vorschläge für die Ausbildung des Körperausdrucks und der Stimme hohen praktischen Nutzen haben. Die Vorschläge zur szenischen Arbeit, insbesondere zur Partner-Improvisation zeigten dagegen, dass die starke Orientierung an der Methodik der konventionellen Schauspielerausbildung, insbesondere Strassberg-scher Provenienz, sich doch gelegentlich als kontraproduktiv erweist. Zwar wird in der Einleitung zu dem Buch vor dem Missverständnis gewarnt, dass das Ziel dieses Trainings darin bestehe,

„einen Blinden Schauspieler dazu zu befähigen, sich auf der Bühne so zu verhalten, als wäre er sehend. Die besondere Philosophie dieser Methoden (sc.: der Schauspielerausbildung) beruht darauf, an der Persönlichkeit des Darstellers zu arbeiten, indem die spezifische Ausdrucksfähigkeit jedes einzelnen gesteigert, Darstellungsblockaden beseitigt werden und vor allem die ihm eigentümliche Wahrnehmung und Gestaltungsmittel erweitert und verfeinert werden. Außerdem wird man einem blinden Darsteller, besonders wenn er geburtsblind ist, immer seine Blindheit anmerken, weshalb es nutzlos wäre, Zeit und Kraft auf den Versuch zu verwenden, dass er sich wie ein Sehender bewegen kann, statt sich um seine schauspielerischen Fähigkeiten zu kümmern. Andererseits würde man sich aber auch etwas vormachen, wenn die Ausbildung sehbehinderter Schauspieler von einem 'naiven Spontaneismus' aus angeht. Damit ist die Auffassung gemeint, auf eine Ausbildung der Bewegung, der Stimme, der Interpretationstechnik zu verzichten und einfach auf der Bühne 'sich selbst darzustellen', was eben genau das Allerschwierigste sein kann, vor allem dann, wenn man 20 oder 30 Aufführungen desselben Stücks, und das gewöhnlich in verschiedenen Theatersälen, bewältigen muss.

Es ist noch zu klären, ob die sogenannten 'Blindismen' - das Schwanken, die geneigte Kopfhaltung usw. - , die für die Geburtsblinden typisch sind, unüberwindbar sind und deshalb keine Behandlung verdienen, sondern einfach akzeptiert werden müssen und man auf diese Weise unmittelbar ein 'spezifisches Blindentheater' entwickeln sollte. An vielen Beispielen erleben wir

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

*doch täglich, dass der Blinde, wie jedes menschliche Wesen, seine inneren und äußeren Wahrnehmungsfelder erweitern, seine Beweglichkeit, die Flexibilität der Haltungen, seine motorische Elastizität und Präzision erweitern, einen Partner oder Publikum zielgerichtet ansprechen, ja, wenn er will, sogar seine Gebärden kommunikativ einsetzen lernen kann.*“ (Schinca u.a. (1997), S. 29 f.)

In diesem Zitat wie auch in vielen anderen offiziellen Verlautbarungen der Vertreter der Blindenorganisation wird deutlich, dass im Grunde doch der Anspruch formuliert wird, dem nicht behinderten Darsteller in den Ausdrucksmitteln möglichst nahe zu kommen. Das führt dann beispielsweise zu sehr angestregten und nach meiner eigenen Erfahrung unbefriedigenden Versuchen, den in Strasbergs Methode zentralen Vorgang des Aufnehmens von Blickkontakt durch verbale Signale zu ersetzen (Schinca u.a. (1997) S.150).

Wichtiger aber noch als eine detaillierte Kritik der Methodologie dieses Buches erscheint mir in diesem Zusammenhang der Hinweis auf das grundlegende Problem, wie nämlich bei der Theaterarbeit und auf der Bühne mit Behinderungen umzugehen ist. Unter den blinden Darstellern, aber auch unter den für die Kulturarbeit verantwortlichen Köpfen der ONCE konnte ich immer wieder den verständlichen und für Menschen mit dieser Behinderung vielleicht besonders typischen Wunsch spüren: wir wollen zeigen, dass wir genauso gute Schauspieler sein können wie die Nichtbehinderten. Dagegen wäre ja auch nichts einzuwenden, wenn sich nicht gleichzeitig als Kriterium für die Qualität der darstellerischen Leistung einschleichen würde, dass man es dem Schauspieler möglichst nicht anmerken darf, blind zu sein.

### „...der Behinderung künstlerische Qualität abgewinnen“?

Die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Blindheit stellte sich in der Probenarbeit in sehr widersprüchlicher Weise: zu dem Wunsch, auf der Bühne eine „gute Figur“ zu machen und möglichst souverän auftreten und sich bewegen zu

können gehörte ganz selbstverständlich auch das Tragen der (Sonnen-)Brille. Wobei besonders die weiblichen Mitglieder meiner Theatergruppe auch dann die Sonnenbrille trugen, wenn entstellende Narben oder fehlende Augäpfel durch chirurgische Behandlung und gläsernen Ersatz einigermaßen ausgeglichen waren. Die Brille war für sie so zur zweiten Haut geworden, dass es

mehrere Jahre brauchte, bis sie bereit waren, auf der Bühne darauf zu verzichten, auch wenn das moderne optische Hilfsmittel etwa in einer Goldoni- oder Moliere-Inszenierung gerade wie ein Erkennungszeichen ihres 'handicaps' wirken musste.

Wie die meisten anderen Regisseure der Blinden-Theatergruppen habe ich von Anfang für einen offensiven Umgang mit der Behinderung geworben und davor gewarnt, „ein Theater wie von nicht-blinden Schauspielern zu machen, statt eine eigenständige künstlerische Linie zu entwickeln“<sup>2</sup>. Adolfo Díez, der künstlerische Leiter der Blindentheatergruppe von Palma de Mallorca, mit über 20 Inszenierungen einer der erfahrensten Regisseure auf dem Gebiet des Blindentheaters, fasst seine Auffassung in dem Satz zusammen, dass der offensive Umgang mit Blindheit zu einer „befreienden Kraft all der künstlerischen Kräfte werden kann, die mit der Phantasie als Material arbeiten“<sup>3</sup>. Und ähnlich hat Jaume Melendres, Leiter der staatlichen Schauspielschule von Barcelona, in einem programmatischen Artikel eines Sonderheftes der spanischen Theaterzeitschrift ADE von 1994, in dem organisatorische, pädagogische, dramaturgische und theaterästhetische Aspekte der Arbeit Blindentheaterarbeit der ONCE erstmalig umfassend dokumentiert wurden, seine Kritik an der bisherigen Arbeit in der Forderung zusammengefasst hat,

*„die Blindheit nicht zu verheimlichen, sondern sie für künstlerische Zwecke zu nutzen, ohne deswegen die therapeutischen Ziele aufzugeben. Es geht darum, den theatralen Horizont des Blinden auszuweiten. Warum soll zum Beispiel nicht Hamlet – mit seiner Fähigkeit Gespenster zu sehen – von einem Blinden gespielt werden, oder Ödipus, der sich freiwillig mit der Blendung bestraft? Ist nicht ein Theater denkbar, das auf anderen menschlichen Fähigkeiten beruht, zum Beispiel auf Gerüchen, Berührungen oder anderen sensorischen Impulsen. Wenn das Theater für die Blinden eine therapeutische Funktion hat, könnten nicht auch die Blinden eine Therapie für das Theater darstellen?“<sup>4</sup>.*

So sympathisch und blindenfreundlich diese Vorschläge klingen, was bedeutet es aber konkret, der Behinderung eines künstlerische Qualität abzugewinnen? Und widerspricht das nicht dem generell bei Laiendarstellern, insbesondere aber bei Sehbehinderten, zentralen Motiv für das Theater spielen, sich verkleiden, die Identität wechseln zu können, auf der Bühne einmal „aus der Haut zu fahren“, jedenfalls die Grenzen der alltäglichen Wirklichkeit zu überschreiten. Wie kann so eine Theaterarbeit, die die Persönlichkeit der Darsteller zum Ausgangspunkt nimmt und bei der die Behinderungen bewusst in den Gestaltungsprozess



einbezogen werden, über eine bloß therapeutisch interessante Selbsterfahrung hinaus kommen und auch eine eigene künstlerische Qualität erlangen? Zunächst ist ein Missverständnis auszuräumen. Die Arbeit mit der Persönlichkeit und Lebenserfahrung des Darstellers bedeutet natürlich nicht, dass die Hausfrau auf der Bühne eine Hausfrau, der Haustyrann einen Haustyrann oder der Blinde einen Blinden spielen muss (auch wenn es von Sophokles' Teiresias bis Becketts Hamm viele attraktive Blinde in der Theaterliteratur gibt). Mit Persönlichkeit des Darstellers sind natürlich auch seine Träume, seine Hoffnungen und Wünsche, seine Ängste und Phantasien gemeint, sein anderes, verborgenes Gesicht, die Rollen, die er früher einmal ‚gespielt‘ hat, als braves Kind, als schwarzes Schaf, als falscher Freund, als übereifriger Liebhaber, und die er endlich einmal spielen möchte. Selbstverständlich ist die Beschäftigung mit solchen persönlichen Erfahrungen ein heikler Vorgang, der viel Vertrauen innerhalb der Gruppe und eine besondere Sensibilität des Regisseurs erfordert. Gleichzeitig ist es aber auch der sicherste Weg, die Verhaltensklischees und emotionalen Blockaden aufzubrechen, die einer lebendigen Theaterarbeit im Wege stehen.

Es genügt allerdings nicht, bei dieser Selbstdramatisierung der Darsteller stehen zu bleiben, den „Schauspieler in jedermann zu entdecken“, wie die hierzulande geläufige Formel heißt, die gewöhnlich mit der Methode des Theatermachers George Tabori verbunden wird und im Zuge der in den letzten Jahren grassierenden Kultivierung des Authentischen nicht nur unter Theaterleuten von sich reden gemacht hat. Ralph Hammerthaler bemerkt dazu treffend am Beispiel der Ödipus-Inszenierung Christof Nels am Schauspiel Hannover, die den Protagonisten, nachdem er sich die Augen ausgestochen hat, in Begleitung von Blinden über die Bühne tasten lässt:

„Natürlich ist es ein Unterschied, ob ein Schauspieler oder ein Blinder einen Blinden spielt. Die Wahrnehmung verändert sich und mit ihr die Spannung zwischen Bühne und Zuschauerraum. Vielleicht sieht es für Momente tatsächlich so aus, als sei die Realität in die Kunst eingebrochen und erfordere weniger eine Rezeption als eine Haltung. Damit wäre eine Aufführung sofort politisch. Offenbar gehört aber mehr dazu, und zwar das, was seit eh und je die Kraft des Theaters ausmacht. Ganz banal: die richtigen Zeichen an der richtigen Stelle.“<sup>5</sup>

Wie solche ‚richtigen Zeichen‘, das heisst für mich: künstliche Elemente und ästhetische Konstruktionen, die das private und persönliche Material des Darstellers anreichern und in eine künstlerische

Form bringen, aussehen können, soll abschließend für das Theater mit Blinden anhand von herausragenden Inszenierungen skizziert werden, die ich bei den letzten Festivals des spanischen Blindentheaters gesehen habe:

#### • Figurenentwicklung durch Improvisation

Die Blindentheater in Spanien arbeiten gewöhnlich mit literarischen Vorlagen, die den Bedingungen der Gruppe und dem Inszenierungskonzept des Regisseurs entsprechend bearbeitet werden. Das Entwickeln eigener Stücke und Szenenfolge ist eher die Ausnahme. Die skizzierte Forderung nach einem blindenspezifischen Theater lässt sich aber wie bei anderen nichtprofessionellen Theaterprojekten sicher nur auf dem Weg der szenischen Improvisation mit vorzugsweise biographischem Material gewinnen. Hier können sich persönliche (Phantasie, Denken, Gefühle, Empfindungen) und gestisch-mimische Besonderheiten der Darsteller am ehesten mit szenischen Vorgaben zu einem produktiven Gestaltungsprozess verbinden. Ich selbst habe auf der Grundlage der Erinnerungen an Erlebnisse, die meine Darsteller als Kinder und Jugendliche mit dem Theater hatten, eine Szenenfolge (*Como si lo vieran...* – „Als würde ich es sehen...“) entwickelt. Die Ergebnisse wurden dann zu der Geschichte einer Gruppe blinder Theaterfans verknüpft, die ein von der Schließung bedrohtes und nur noch von der Putzkolonne betreutes Theater entdecken und mit einem improvisierten Programm in Beschlag nehmen. Einen interessanten Weg der Figurenentwicklung hat auch die Madrider Gruppe der ONCE „La Luciérnaga“ unter Leitung von Ignacio Calvache ausprobiert. Ausgangspunkt des Projekts waren die drei bekanntesten Stücke von Samuel Beckett: *Warten auf Godot*, *Endspiel* und *Glückliche Tage*. Auf der Grundlage von sieben Paaren bzw. Partnern, die in diesen Stücken vorkommen, u.a. Hamm-Clov, Nagg und Nell, aber auch das Ehepaar Cooker, das in *Glückliche Tage* nur ganz am Rande eine Rolle spielt, und einer Auswahl interessanter Situationen begannen die Gruppe einen mehrmonatigen Prozess der Improvisation. Jedes Darstellerverpaar kannte nur die wichtigsten Charaktereigenschaften des literarischen Vorbilds und bekam Situationen vorgegeben, jedoch keinen Text. Als Ergebnis dieser dramatischen Versuchsanordnung entstanden 22 Szenen von hoher Dichte, in denen man un schwer den Alltag der Darsteller wiedererkennt, allerdings in einer durch Becketts Kunst der Reduktion gefilterten und stilisierten Form.

#### • Erzähltheater

Die lange Tradition der Kunst des mündlichen Erzählens von den orientalischen Märchenerzählern, die heute noch auf den Märkten Nordafrikas eine selbstverständliche Erscheinung sind, über die mittelalterlichen Romanzengesänger, deren Texte und Spielweise Dario Fo zu seinem *Misterio buffo* inspiriert haben, bis zu akuten Versuchen mit sogenanntem Erzähltheater (z.B. von F. K. Waechter, Paul Binnerts oder Jouke Lamers) stellt durch ihre Konzentration auf die Gestaltungsmittel des Erzählers und den Verzicht auf einen großen inszenatorischen Apparat eine künstlerische Fundgrube insbesondere für das Theater von sehbehinderten Künstlern dar.

Die dramaturgischen Möglichkeiten eines in die Theaterhandlung integrierten Erzählers und Kommentators etwa nach dem Vorbild des Wilderschen Spielleiters werden in vielen Inszenierungen des spanischen Blindentheaters genutzt und bieten gerade auch den in ihrer Bewegungs-

## Kein unsichtbares Theater – die erstaunliche Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation O.N.C.E

fähigkeit stark eingeschränkter geburtsblinder Darstellern eine Aufgabe, die den bewussten Bruch mit der Bühnenillusion besonders sinnfölig hervorhebt. In der eingangs erwähnten Bearbeitung des Lazarillo-Romans erhielt der Erzähler nach dem Vorbild der Bänkelsänger auch große Schautafeln, mit denen er die Orts- und Schauplatzwechsel sowie die zeitlichen Intervalle der Lebensstationen des Titelhelden erläutern konnte. Einen wichtigen Versuch, die Tradition der spanischen Blindenromanzen für ein Theaterprogramm mit Musik zu nutzen, hat Javier Tarraga 1998 mit der Granadiner Gruppe in dem Programm „Flor nueva de romances viejos“ unternommen. Leider musste auch diese Produktion gegen erhebliche Widerstände eines Teils der Darsteller durchgesetzt werden und fand bei den blinden Zuschauern eine recht reservierte Aufnahme, weil hier ähnlich wie bei der Bearbeitung des „Lazarillo“ der Blinde in seiner traditionellen Rolle als 'underdog' vorgeführt wird.

### • Elemente chorischen Theaters

Als Elemente eines nichtrealistischen bzw. anti-illusionistischen Theaters sind auch das chorische Sprechen und die choreographierte Bewegung Darstellungsmittel, die für die Arbeit mit blinden Darstellern besonders geeignet sind – schließlich sind sie es gewohnt, sich durch Berührung und anhand der Stimmen zu orientieren. Dabei sind die spanischen Gruppen weit davon entfernt, den Chor nur als statisches und musikalisches Mittel zu nutzen. In einer Inszenierung des *Blauen Jaguar* von Jorge Díaz durch die Gruppe von Palma de Mallorca verzauberte ein Chor der Darsteller allein mit Stimmen und Percussionsinstrumenten die Bühne in eine lebende Urwaldkulisse. Und statt umständlich die Bettlergarderoben des Mr. Peachum aufzubauen, nutzte die Madrider Gruppe in ihrer fulminanten Version der *Dreigraschenoper* einfach eine geschickt verkettete Gruppe von Darstellern als lebendige Kulisse.

Ob diese Beispiele schon dazu berechtigen, von einer spezifischen Dramaturgie und Bühnensprache des Blindentheaters zu sprechen und damit die erwähnte Forderung umsetzen, die besonderen Ausdrucksqualitäten der Blinden als Material einer eigenen Theaterästhetik zu nutzen, möchte ich eher bezweifeln. Sicherlich zeigen sie aber, auf welchem Weg die Einschränkungen des blinden Darstellers am ehesten umgangen werden und seine Fähigkeiten am besten zur Geltung gelangen können.



„La Luciérnaga“ (Madrid), Beckett-Projekt

### Anmerkungen

1 Marta Schinca/Beatriz Peña/Javier Navarrete (1997): *La preparación del actor ciego. Técnicas de interpretación dramática para su aplicación al actor invidente. Proyecto de Investigación patrocinado por la ONCE – Servicios Sociales para Afiliados – Dirección de Cultura (= Serie Debate No. 6 Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena) Madrid. (Die Übersetzungen aus dem Spanischen habe ich besorgt).*

2 Adolfo Díez Esquerro (1994): *La ceguera como compañía teatral. In: Revista ADE Teatro No 35-36 (1994), S. 44. (In der Zeitschrift „Revista ADE“ des spanischen Verbandes der Theaterregisseure erscheinen seit 1994 regelmäßig Berichte über die Theaterarbeit der spanischen Blindenorganisation).*

3 Ebd.

4 Jaime Melendres (1994): *Simulacro total. In: Revista ADE Teatro No 35-36 (1994), S. 23.*

5 Ralph Hammerthaler (1999): *Warum Theatermacher die Wahrheit auf der Straße suchen. Nachdruck aus der Süddeutschen Zeitung in: Kulturchronik. Nachrichten und Berichte aus der Bundesrepublik Deutschland Nr. 4, 1999, S. 22.*

Keine Erziehung,  
Nirgends

**Ingo Nickel:**  
**KEINE ERZIEHUNG,  
NIRGENDS**

DM 14,80 / 100 Seiten  
ISBN 3-928878-22-x  
Schibri-Verlag

tel. 039753/22757  
fax: 039753/22583  
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

„Alles deutet darauf hin, dass unsere Gesellschaft aufhört, ‚childorientiert‘ zu sein, wie sie es erst seit dem 18. Jh. geworden war. Das bedeutet, dass das Kind ein spät erworbenes und vielleicht übertriebenes Monopol einbüßt, dass es, im Guten wie im Bösen, wieder eine weniger privilegierte Stellung einnimmt.“  
(Ariés)

Dieses Buch lädt ein zum kritischen Hinterfragen festgefahrener Erziehungsrituale und ist vor allem für Jugendliche, Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher, Studenten, Berufsberater, Klienten und Therapeuten gedacht. Hier kann man kompakt zu Fragen der Erziehung ohne Gewähr auf Vollständigkeit nachschlagen.

## Überschreiben

Ute Pinkert

### Überlegungen zu Theaterprojekten im öffentlichen Raum.

Die Frage nach den Möglichkeiten von Theaterprojekten im öffentlichen Raum stelle ich mir schon seit einigen Jahren. Da der Theaterraum an der Fachhochschule Potsdam, ein mit Scheinwerfern bestückter Seminarraum, bestenfalls zum Proben zu brauchen ist und jede ernst zu nehmende Präsentation verbietet, gehörte die „Eroberung“ kunstfremder Räume zu meiner alltäglichen Praxis von Anfang an. Die Reflexion dieser Praxis (z.B. in einem Beitrag zum Fachforum für Theaterpädagogik „An-Ab-Ein-Aus-Sichten“ 1999 in Berlin) und die Zusammenarbeit mit Hanne Seitz mündete in die Konzeption und Durchführung eines gemeinsamen Seminars im Studienjahr 2000/2001. Unser Ziel war die Erarbeitung einer site-specific performance zur Bundesgartenschau, die in diesem Sommer in Potsdam stattfindet.

Im Zusammenhang mit dieser Veranstaltung stand eine umfangreiche theoretische Reflexion des Themas site-specific performance, die im nächsten Jahrbuch der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig<sup>1</sup> unter dem Titel „In konTexten. Potsdamer Erprobungen zur Site-Specific Performance“ erscheinen wird.

Wenn die dort entwickelte Theorie in umfassender Weise dem Phänomen der site-specific performance auf den Grund geht und sie als entscheidendes Genre der Gegenwartskunst charakterisiert<sup>2</sup>, so werde ich im Folgenden einen bedeutend kleineren Geltungsbereich in den Blick nehmen. Im Mittelpunkt meiner Betrachtungen stehen die Bedingungen und Möglichkeiten (m)einer Praxis im Feld der Theaterpädagogik: Was geschieht, wenn Theaterprojekte den Theaterraum verlassen und im öffentlichen Raum stattfinden?

### Ortsbezogene Theaterproduktionen

Nun ist es ein Unterschied, ob ich die (vielleicht auch nur symbolischen) „Bretter, die die Welt bedeuten“, an einem öffentlich zugänglichen Ort aufschlage – diesen also als ‚Kulisse‘ nutze, oder ob ich den wirklichen Raum eines öffentlichen Platzes oder Gebäudes auch zum eigentlichen Spielraum mache. Ich möchte mich im Folgenden nur auf das letztere Vorgehen beziehen.

Die enge Beziehung zum jeweiligen Ort ist das Kriterium, das mich hier im engeren Sinne von site-specific, d.h. „Ortsbezogenheit“ sprechen lässt. Dieser Begriff orientiert sich an einer in den 80er Jahren angewandten Bezeichnung für Werke der bildenden, vor allem plastischen Kunst, deren Entstehungsprozess und Gestalt entscheidend von dem „sozialen, historischen und urbanen, speziell architektonischen Kontext“<sup>3</sup> des sie umgebenden Raumes bestimmt wurde. Sozusagen als Schlüsseldefinition kann ein Ausspruch von Richard Serra gelten, der für solcherart Arbeiten sagt „to move the work is to destroy the work.“<sup>4</sup>

Wie die Überlegungen und Beispiele von z.B. Alison Oddey, Nick Kaye und Ulrike Hentschel<sup>5</sup> zeigen, ist im Zuge der Verwischung der Gattungsgrenzen der Begriff der Ortsbezogenheit auch auf Theaterpräsentationen anwendbar. Und das werde ich im Folgenden tun.

### „Ausritte in eine unwirtliche Wirklichkeit“ (Ruping)

Ich möchte beginnen mit einem Gedanken von Bernd Ruping, der im letzten KORRESPONDENZHEFT fragt: „Was also geschieht, wenn der Theaterpädagoge ausrückt und den ‚Dritten Ort‘ als die ‚Trutzburg der Ästhetischen Funktion‘ verlässt und ausreitet in die Niederungen unwirtlicher Wirklichkeit?“<sup>6</sup> Der entscheidende Vorgang ist nach Ruping dabei die „operative Nachschöpfung eines Dritten Ortes in den Praxisfeldern der Lebensvollzüge der Menschen.“<sup>7</sup> Das heißt, der Alltagsort wird quasi „erobert“, indem der in ihm herrschende semiotische Code eines bestimmten funktionellen Gebrauchs aufgehoben wird und stattdessen „die Ästhetische Funktion in die Spielräume des Alltags“<sup>8</sup> einzieht. Ruping spricht in diesem Zusammenhang an anderer Stelle auch von der Notwendigkeit der Herstellung eines „kommunikativen Vakuums“<sup>9</sup>, d.h. eines Raumes, in dem die konventionellen Verhaltensregeln und Kommunikationsformen des Alltags erst einmal ausgeschaltet werden – um sie im folgenden mit neuen, im Spiel zu entwickelnden und an der Ästhetik des Theaters orientierten Regeln zu besetzen.

Dieser Argumentation folgend scheint die Eroberung eines Nicht-Bühnen-, eines öffentlichen Raumes keinerlei Mehrwert zu bieten; im Gegenteil,

## Überschreiben



Ein Dorfbewohner zwischen den „Steinernen Gästen“ – „Steinerne Gäste“, Park 1997, Foto: Stoffer Geiling

das ‚Ausräumen‘ eines funktionalen Alltagsraumes in einen „leeren Raum“ (Brook) ist Mehrarbeit. Und es stellt sich die Frage: Warum dann eigentlich nicht gleich im Bühnenraum bleiben, der a priori leer ist, „Trutzburg der Ästhetischen Funktion“?

Dass dennoch der ‚Ausritt in die Niederungen unwirtlicher Wirklichkeit‘ immer wieder unternommen wird, wenn er nicht der Not gehorcht, kann nur in der jeweils spezifischen Qualität der Alltagsräume selbst begründet sein: Nur die Bühne ist, wenn

überhaupt, ein „Noch-Nicht-Ort“<sup>10</sup>, für die Verwandlung gemacht. Öffentliche Räume hingegen, im Alltag von Menschen gebraucht, tragen die Spuren dieses Gebrauchs in sich – sichtbar, eingeschrieben durch „die Kunst des Handelns“ (Certeau) und unsichtbar als Zuschreibung durch die Benutzer. Sicher kann man diese Einschreibungen ignorieren, wegleuchten, abhängen, übertönen...

Doch genau davon spreche ich hier nicht. Mir geht es um die besondere Dimension, die sich einer Theaterproduktion erschließt, wenn sie sich der ‚Unwirtlichkeit‘, den Spuren eines zum Spielort definierten öffentlichen Raumes aussetzt. Im Sinne einer ortsbezogenen Theaterproduktion plädiere ich für die bewusste Auseinandersetzung, den Umgang mit den jeweils eigenen ‚Geschichten‘, die diese Räume mitbringen.

### Öffentliche Räume als anthropologische Orte

Bevor ich auf das grundlegende Prinzip dieser Auseinandersetzung eingehe, will ich kurz versuchen, die Qualität eines öffentlichen Raumes näher zu bestimmen. Was ist gemeint mit ‚Spuren‘ oder ‚Geschichten‘? Was sind die „sozialen, historischen und urbanen, speziell architektonischen Kontexte“ (Hentschel), die diesem Raum eine spezifische Bedeutung verleihen? Es geht also um diese Räume *an sich*, wobei die Frage nach deren Bedeutung nur aus der menschlichen Beziehung zu ihnen heraus zu beantworten ist.

Wie der französische Anthropologe Marc Augé festgestellt hat, weisen menschliche Lebensräume eine doppelte Struktur auf: zum einen sind sie von Menschen entsprechend ihren sozialen Bedürfnissen geschaffene konkrete Konstruktionen von Räumen, beschreibbar z.B. mit Kategorien der Architektur, zum anderen kann dieser Raumerzeugung immer auch eine symbolische Ebene zugeschrieben werden. Denn „sobald Individuen zusammenkommen, bringen sie Soziales hervor und erzeugen Orte.“<sup>11</sup> Das heißt, man kann von einer Entsprechung ausgehen zwischen der Sozialstruktur einer Gesellschaft, ihren politischen, religiösen und sozialen *Vorstellungen* und der räumlichen Strukturierung des Territoriums durch diese Gesellschaft. „Der Grundriss des Hauses, die Residenzregeln, die Zonen des Dorfes, die Altäre, die öffentlichen Plätze, die Aufteilung des Territoriums entsprechen jeweils einer Gesamtheit von Möglichkeiten, Vorschriften und Verboten, deren Inhalt sowohl räumlich wie sozial konnotiert ist.“<sup>12</sup>: Ein anthropologischer Ort stiftet Identität, indem er dem Individuum einen bestimmten räumlichen wie sozialen Platz zuweist bzw. den Einzelnen durch bestimmte Beziehungsrelationen verortet. Orte, auf die diese strukturellen Merkmale zutreffen, lassen sich in afrikanischen Dörfern finden ebenso wie in den Städten unserer Gegenwart, auf der Makroebene einer ganzen Stadtlandschaft wie auch auf der Mikroebene eines Gebäudegrundrisses.

### Sowohl-Als-Auch statt Entweder-Oder

Unter diesem Blickwinkel wäre die symbolische Ebene der Alltagsfunktion eines öffentlichen Raumes nicht mehr als etwas ‚Störendes‘ zu sehen, das es zu ‚löschen‘ gilt, sondern als ein Fundus an Zeichen für soziale und historische Verhaltensweisen und Verhältnisse.

So erscheint es plausibel, wenn ortsbezogene Theaterproduktionen sich mit beiden Bedeutungsebenen auseinander setzen: der ästhetischen Umfunktionierung des Raumes, die, wie Bernd Ruping darstellt, Voraussetzung für ein darstellendes Spiel ist<sup>13</sup> und der Erforschung der Alltagsfunktion, der eigenen Qualität des jeweiligen Raumes. Das Verhältnis beider Ebenen in der Zuschreibung durch die Spielenden, wie die Zuschauenden wäre m.E. als ‚Sowohl-als-Auch‘ zu beschreiben, vergleichbar dem Verhältnis von Spieler und Figur. Auch hier geht es um (mindestens) zwei Bedeutungsebenen, die in ständiger, oszillierender Bewegung ineinander spielen.

Die Art und Weise, so mit einem Raum als Spielraum umzugehen, wäre vielleicht am treffendsten als Vorgang des ‚Überschreibens‘ zu kennzeichnen: Eröffnend eine Vielzahl von Möglichkeiten des Verhältnisses, in der beide ‚Sprachen‘ mit-, vor- oder gegeneinander sichtbar gemacht werden.

Um diesen Vorgang anschaulich zu machen, will ich im Folgenden anhand zweier Theaterproduktionen an der Fachhochschule Potsdam darstellen, wie wir in spezifischer Weise mit den Spuren, den Erzählungen eines öffentlichen Raumes umgegangen sind.

### „Warten auf ...“ im Foyer der Fachhochschule Potsdam

Das Projekt entstand im Wintersemester 2001/2002 in der Zusammenarbeit der Fachhochschule mit dem Jugendklub des Hans Otto Theaters Potsdam. Der thematische Schwerpunkt, um den die Improvisationen kreisten, war das Thema ‚Warten‘, das uns angesichts der nahen Jahrtausendwende beschäftigte. Meine Neugier richtete sich dabei zum einen auf den Vorgang des Wartens an sich, weshalb von vornherein feststand, dass die Zuschauer – als strukturell (auf ein Ereignis) Wartende – einbezogen werden müssen; zum anderen interessierte mich, was in den jungen Leuten angesichts dieses (uns damals bedeutsam scheinenden) Datumswechsels vorging. „Die Metapher Godot wurde individuell aufgelöst: Jede, jeder von uns wurde herausgefordert, darüber nachzudenken, was wir uns eigentlich wünschen: Worauf warten wir? Wovon träumen wir?“<sup>14</sup> Eng an der Persönlichkeit der Spieler/innen entwickelten sich im Laufe der Arbeit Figuren heraus, die zwei verschiedene Existenzformen besaßen: eine des Alltags mit entsprechenden Ängsten und daraus resultierenden Strategien: der Eitelkeit, des Zwanghaften, der Arroganz usw. Die andere Existenz der Figuren war diejenige des Traumes: hier offenbarte jede ihren Wunsch, ihre innerste Sehnsucht – nach Liebe beispielsweise, nach Anerkennung und Befreiung.

Wie wurden diese Figuren nun im Raum inszeniert? Wie haben wir diesen überschrieben? Nach langem Suchen entschieden wir uns für einen Spielort im Gebäude der Fachhochschule: Vor kurzer Zeit erst hatte das Ministerium für Forschung Wissenschaft und Kultur das zu DDR Zeiten gebaute Gebäude verlassen, so dass dem Fachbereich Sozialwesen eine weitere Etage zur Verfügung stand. Das Foyer dieser ‚neuen‘ Etage, erreichbar durch eine von oben kommende Treppe und zwei Gänge, war wie geschaffen für unsere

Absicht. Wir erklärten das Foyer zum Warteraum eines Amtes. Dabei war das Foyer auch ein Warteraum: früher für Besucher des Ministeriums, heute für Studierende, die die umliegenden Büros der Professoren frequentierten. Unsere Überschreibungen waren entsprechend diffizil: Wir stellten Stühle vor die Fensterfront und schlossen die Glastüren zu den abgehenden Gängen – enthoben das Foyer damit seiner Hauptfunktion, Durchgangsort zu sein. (Mit sparsamer Lichtregie wurde dieser ‚Stau‘ des Energieflusses noch unterstützt, um eine konzentrierte Aufmerksamkeit zu befördern.) Die Zuschauer setzten wir auf und vor die Treppe (auf die gleichen Stühle wie die Spieler/innen), so dass sie einerseits Teil des Warteraumes waren, andererseits einen Blick in ihn wie in eine Arena hatten. Die in diesem einsehbaren Bereich vom Foyer abgehenden Türen waren Türen zu zwei Toiletten, einer Teeküche und einem Abstellraum. Wir bespielten die Toiletten in der Inszenierung als Toiletten, überschrieben nur die Funktion der anderen beiden Räume durch entsprechende Beschilderung. Die an den Wänden hängenden Aushänge wurden teilweise bewusst genutzt, teilweise ergänzt durch Mitteilungen und Hinweise ‚unseres‘ Amtes. Auf diese Weise wurde das Foyer zum Spielort, zu einem Raum, wie ihn die meisten Zuschauenden kannten, aber auch wieder nicht kannten. Seine Existenz dauerte so lange wie die Vorstellung.

Der Spielraum der Alltagsebene unserer Inszenierung bewegte sich also sehr nahe am Funktionsraum unseres Alltags in der Fachhochschule. Die Figuren zeigten sich darin als (schräge, weil mit Hilfe von bestimmten Spielregeln leicht überspitzte) Alltagsmenschen, die sich in Ertüden des Wartens als solche zeigten. Und indem wir den Auftritt der ersten Figur sehr lange hinauszögerten, wurde den Zuschauern über die unmittelbare Erfahrung bewusst gemacht, wie sie selbst hier und jetzt in den Prozess des Wartens einbezogen sind.

Damit die andere Seite der Figuren ins Spiel kommen konnte, führten wir den Spielablauf zu einem bestimmten Punkt, an dem die Figuren und mit ihnen der Raum buchstäblich in eine Traumbene kippte: Die Figuren verloren ihre Angst und begannen, ihre Träume und Wünsche auszuagieren – in inszenierter (Fokus setzender), aber simultaner Weise. Da jede Figur dabei entsprechend ihres Traumes ihre Umgebung anders definierte und inszenierte, also ihren *eigenen* Spielraum schuf, wurde der Raum damit gleich mehrfach überschrieben: als Natur, als Bühne, als Tanzsaal, als innerer Raum, als Versammlungsraum ... Dabei war diese Überschreibung nie ein-deutig: Wenn

## Überschreiben



Verswinden –  
„Steinerne Gäste“,  
Paretz 1997, Foto:  
Stoffer Geiling

z.B. ein Spieler anfang, auf der blauen Auslegware sorgfältig kleine Erdhäufchen anzulegen, in die er Apfelkerne pflanzte, dann assoziierte er dabei einen weiten Naturraum; direkt neben ihm aber agierte eine Spielerin in *ihrer* Welt der Dichtung, indem sie unterm aufgespannten roten Regenschirm Worte erfand, sie auf gelbe Klebezettel kritzelte und damit die realen Dinge des Raumes beklebte, diese im ganz wörtlichen Sinne überschreibend ...

Für die Zuschauenden oszillierte der Raum an dieser Stelle zwischen seiner Bedeutung als bekannter Funktionsraum Foyer, als Spielraum „Amt“ und als ver-rückt wirkender Raum verschiedener Träume der Figuren. Es war meine Absicht, durch diese *Überforderung* bei ihnen eine Wahrnehmungsweise zu provozieren, die anders als die konzentrierte Aufmerksamkeit für die vorhergehende Szene, selbst „ins Flirren“ – ins Träumen (?) kommt.

Am Ende der Inszenierung wurde der Raum wieder in den Spielraum „Amt“ zurück gekippt, und wie während der Aufwachphase nach einem Traum, blieben die Spuren der vorhergehenden Über-

„Steinerne Gäste“,  
Paretz 1997, Foto:  
Stoffer Geiling



schreibungen noch präsent, im nüchternen Licht ihre Bedeutung wiederum – allerdings dank der Erinnerung an eben Geschehenes nicht ganz – verändernd.

### Situations-spezifisch und/oder orts-spezifisch

Unser Spiel mit den auf den konkreten Ort bezogenen Bedeutungszuschreibungen war in dieser Produktion ein Spiel mit irritierender Differenz und Kontrast, ein dynamisches Stück anspruchsvoller Unterhaltung für das lokale Publikum. Bezogen auf unseren Umgang mit dem (bekannten) öffentlichen Raum des Foyers der Fachhochschule könnte man entsprechend dem Vorschlag von Ulrike Hentschel von Situations-Spezifität<sup>15</sup> sprechen: Der Raum spielte für uns eine Rolle vor allem als Rahmenbedingung für bestimmte *Situationen* und ihr entsprechende Verhaltensweisen. Wir nahmen diese einer bestimmten äußeren architektonischen Raumgestaltung zugehörigen sozialen Verhältnisse (vgl. Augé) zum Spielanlass: verstärkten sie im ersten Teil und kontrastierten sie im zweiten. Neben der oben erwähnten Ausgangsfrage dieser Produktion, der Beschäftigung mit den Träumen und Wünschen der Spieler/-innen angesichts der Jahrtausendwende, war damit unser Verhältnis zum Raum immer auch Thema und Gegenstand der Arbeit. Ein Gegenstand allerdings, der uns vor allem in seiner Zeichenhaftigkeit, als „Typ“ interessierte. (Aus diesem Grunde wäre die Produktion auch in einen anderen, ähnlich strukturierten öffentlichen Raum transportierbar gewesen.)

Genau hier lag der entscheidende Unterschied zu einer Herangehensweise an einen öffentlichen Raum als Spielort, wie ich ihn in einer Inszenierung drei Jahre zuvor praktiziert hatte: „Steinerne Gäste“ bezog sich auf den konkreten, *einmaligen* Ort des Schlossparks von Paretz. Eine Übertragung der Produktion auf einen anderen Ort wäre nicht möglich gewesen, denn anders als bei „Warten auf...“ war diese quasi in *vertikaler* Richtung mit ihrem Raum verbunden, war sie verwurzelt in dessen spezifischer Geschichte.

Ein solches Vorgehen, orts-spezifisch (i.e.S.) nähert sich in seinen Verfahren stark an jene der bildenden Kunst<sup>16</sup> an, so meine Erfahrung.

### „Steinerne Gäste“ in Paretz

Im Winter 1997 wurde Schloss Paretz, etwa 18 km von Potsdam entfernt, der Fachhochschule, an der ich gerade ein halbes Jahr beschäftigt war, zur



Nutzung übertragen. Das Schloss, umgeben von einem wundervollen Park, hatte eine wechselvolle Geschichte hinter sich, deren wichtigste Stationen der Umbau und die Nutzung als Sommersitz durch Wilhelm IV. und Königin Luise sowie der Familie war, ein Dornröschenschlaf im 19. Jahrhundert, die Plünderung durch die russische Armee 1945 sowie der abermalige Umbau und die Nutzung als Bürogebäude während der DDR-Zeit. Entscheidend war für mich, dass die Bevölkerung des Ortes der Fachhochschule als neuem (juristischen) „Besitzer“ sehr skeptisch gegenüberstand, dass es aber andererseits hohe Erwartungen gab: Vor allem ging es dabei um den Zutritt zum Park, der während der DDR-Zeit der Dorfbevölkerung verwehrt war. Mein Ansatz war, mit einer ästhetischen Aktion die *Aufmerksamkeit* der Fachhochschule für die Spezifik des Ortes Paretz zu demonstrieren und die Berührungspunkte zwischen der Bevölkerung und den Vertretern der Fachhochschule abzubauen, indem wir die Geschichte *ihres* Ortes – wie sie (den Älteren zumindest) bekannt war – auf *unsere* Weise nacherzählten.

Das Ergebnis unserer Recherchen (in der Literatur und bei Augenzeugen) und der Proben zweier Blockseminare<sup>17</sup> sah so aus (siehe rechts):



### Atmosphären erleben und erlebbar machen

Wie oben bereits angedeutet, war in dieser Inszenierung der öffentliche Raum des Parks weniger in seiner Zeichenhaftigkeit – als Zusammenhang von bestimmten architektonischen Gegebenheiten und ihnen entsprechenden Situationen und Verhaltensweisen – von Interesse. Wenn wir auch Geschichte(n) erzählt haben, so war uns doch mindestens genauso wichtig, ein *Ereignis* zu produzieren.<sup>18</sup> Wichtigstes Element dabei war die Atmosphäre des Parkes, in die wir während mehrerer Begegnungen mit diesem Ort bewusst ‚eingetaucht‘ waren. Nach Gernot Böhme ist Atmosphäre „etwas, was die Dinge ausstrahlen können, und was wir als Mensch spüren, von dem wir ergriffen werden können.“<sup>19</sup> Diesem „Spüren“ (als Gegenpol zum „Verstehen“) war denn auch die Arbeit vor allem

Die Zuschauer standen an einer Stelle am Rande des Parks, von der aus sie den Park gut einsehen konnten. Es war nichts zu sehen, außer der sonnenüberfluteten Landschaft. Auf einen Ton hin kamen unendlich langsam weißgraue Gestalten hinter den Bäumen hervor und bewegten sich wie durch eine unsichtbare halbkreisförmige Linie verbunden auf die Zuschauer zu. Es wirkte, als würde sich in Gestalt dieser Figuren eine andere Welt (Zeit) langsam über die gegenwärtige schieben. Schön und bedrohlich zugleich. Die Figuren trugen weiße Podeste, stellten diese schließlich simultan ab und stiegen darauf, um sofort in einer Pose zu erstarren. Nun wirkte der Park wie ein feudaler Schlossgarten (der er ja war), gestaltet mit ‚schönen‘ Statuen. Beim zweiten Hinsehen jedoch relativierte sich das einheitliche Bild und drei Gruppen, drei historischen Zeiträumen angehörend, wurden erkennbar: Eine Gruppe mit feudaler Kleidung – wer wollte, konnte darin Königin Luise und ihre Familie erkennen; eine Gruppe mit Biedermeierflair – Bauernmädchen in devoter und frecher Beziehung zu einem Herrn, vielleicht Theodor Fontane; und schließlich eine Gruppe, in der ein russischer Soldat und drei Frauen in Beziehung standen, Geschichten von Flucht und (gegenseitiger) Angst evozierend. Die Zuschauer wurden nun von einem musikalischen Führer zu den einzelnen Gruppen geführt. Auf ein bestimmtes Thema, das auf die jeweilige historische Epoche anspielte, ‚erwachte‘ die jeweilige Gruppe und begann eine in ihrer Dezentheit beziehungsreiche Bewegungsfolge wieder und wieder zu wiederholen. (Dieser Choreografie waren umfangreiche Recherchen und Figurenarbeit vorangegangen. Die Herausforderung für die Spieler/innen bestand dabei darin, das umfangreiche Material in eine drei bis vier Gesten umfassende Bewegungsfolge zu verdichten.) Nachdem alle Gruppen „passiert“ worden und die Zuschauer wieder am Ausgangspunkt angekommen waren, stiegen die Gestalten, geleitet von der Musik, wieder von den Podesten und verschwanden, wie durch die unsichtbare halbkreisförmige Linie verbunden, langsam im Schatten der Bäume. Nach etwa zwanzig Minuten war alles wieder wie zuvor, nur die weißen Podeste blieben als Spuren zurück.

verpflichtet. Es ging um das Zusammenspiel der Farben des spätsommerlichen Parkes und der Figuren, der Formen von Landschaft und ‚Statuen‘, es ging um das Zusammenspiel der Musik mit den Geräuschen der Landschaft, z.B. durch ein Austreten der Grenzen von Wind-Geräusch und instrumental erzeugtem Ton.

Für eine theaterpädagogische Analyse solcherart orts-spezifischer Produktionen, die ich hier nur andeuten kann, lohnt sich m.E., den Untersuchungen des Atmosphärenbegriffs z.B. durch Hausmüller weiter nachzugehen: Entsprechend der etymologischen Bedeutung des Wortes, kann man Atmosphäre auch als „Dunstkreis“ eines Objektes bezeichnen. Dieser ist dem Menschen nur wahrnehmbar, wenn er mit dem entsprechenden Objekt den Raum teilt. Atmosphäre hat immer etwas mit Nähe und Teilhabe zu tun, mit der „konkreten Erfahrung einer Umgebung hier und jetzt.“<sup>20</sup>

## Überschreiben

Auf *ästhetische* Weise mit dieser Erfahrung umzugehen, heißt, sie bewusst (und so intensiv wie möglich) wahrzunehmen *und* sie zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Die diesem Vorgehen innewohnende Dialektik von Nähe und Ferne erinnert an eine berühmt gewordene Definition Walter Benjamins: Die „Aura von natürlichen Gegenständen (...) definieren wir als einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag. An einem Sommernachmittag ruhend einem Gebirgszug am Horizont oder einem Zweig folgen, der seinen Schatten auf den Ruhenden wirft – das heißt die Aura dieser Berge, dieses Zweiges atmen.“<sup>21</sup>

Wenn man Benjamin folgt, so ging es bei dem geschilderten orts-spezifischen Projekt „Steinerne Gäste“ um die ephemere Ermöglichung der Wahrnehmung der Aura einer Landschaft. Wie oben dargestellt, entsprach dies meiner Absicht gegenüber der Bevölkerung des Ortes. Durch die zeitweise Transformation des Parks, so meine Hoffnung, war es ihnen möglich, ‚ihre‘ Landschaft wieder (und neu) anzunehmen.

Das hieß für uns, dass unsere Arbeitsprinzipien eher als Zuhören denn als Erzählen, eher als Eintreten denn Auftreten zu kennzeichnen wären.<sup>22</sup> Mit Unterstützung Ulrike Hentschels, die die auf diese Weise wirksam werdende künstlerische Strategie der Schaffung von Orten und Zeiträumen, in denen die Wahrnehmung zur Ruhe kommen kann (und damit die Aura der uns umgebenden Dinge – U.P.) als „eine wichtige Bedingung ästhetischer Bildung“ bezeichnet<sup>23</sup>, plädiere ich dafür, einer solchen Arbeitsweise auch in unserem Feld praktische und theoretische Aufmerksamkeit zu schenken.

Wenn es eine „Natursprache“ gibt, dann „gibt es kein Geschehen oder Ding, weder in der belebten noch in der unbelebten Natur, das nicht in gewisser Weise an der Sprache teilhätte“<sup>24</sup> Diese Auffassung Benjamins ist verblüffend aktuell.<sup>25</sup> Die Konsequenz für unser Praxis, wenn sie denn die „Trutzburg der ästhetischen Funktion“ (Ruping) verlässt und hinauszieht in die „unwirtlichen“ Räume sozialen Lebens, dass sie die ‚Sprache‘ dieser Orte auch wahrnimmt und mit ihr in Dialog tritt. In diesem Sinne heißt „Überschreiben“ immer auch erst hören und lesen, heißt ‚miteinander‘ und ‚Zu-Wort-Kommen-Lassen‘.

## Quellen:

- Augé, Marc (1994). *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt am Main
- Barke, Irina (2000). *Warten auf...*. In: SpielArt 16. Berlin
- Benjamin, Walter. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: Walter Benjamin. *Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften*. Leipzig 1984
- Capra, Fritjof (1996): *Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt*. Bern, München, Wien
- Hausmüller, Michael (1995). *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Berlin
- Hentschel, Ulrike (1997). *Theater auf der Straße – zwischen Einverleibung und Abgrenzung*. In: *Schultheater der Länder Dresden 1997*. Herausgegeben von der Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule e.V. 1998
- Kaye, Nick (2000). *Site specific art. Performance, place and documentation*. London
- Oddey, Alison (1994): *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. London and New York
- Ruping, Bernd (2001). *Stadt Land Fluss – Verortungen der Theaterpädagogik. Die Brauchbarkeit des Ästhetischen*. In: *Korrespondenzen* 38

## Anmerkungen

- 1 *Jahrbuch 5 FRAGEN. Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, hrsg. v. U. Hentschel / R. Stielow. Köln 2001 (erscheint voraussichtlich im Dezember).*
- 2 *„Seit Mitte des letzten Jahrhunderts ist das Prozessuale und Temporäre, der Raumbezug und die Subjektposition des Rezipienten aus der Kunst kaum noch wegzudenken. Mehr und mehr werden die Betrachter im Museum, die Zuschauer im Theater (...) nicht nur zum Denken, sondern sogar zum Handeln herausgefordert. Sie sehen sich keinem Werk gegenüber, vielmehr einer Situation ausgesetzt. Der Weg dieser so genannten site-specificity führt (...) zu dem, was im engeren Sinne unter Site-Specific Performance zu verstehen ist: eine Kunst, die den neutralen white cube (Museum, Galerie) oder die black box (Theater) endgültig verlassen hat, um vor Ort kontextbezogen die Kunst des Handelns zu erproben.“ Hanne Seitz im Artikel „In konTexten. Potsdamer Erprobungen zur site-specific Performance“.*
- 3 Ulrike Hentschel 1997:74.
- 4 Serra nach Kaye 2000:2.
- 5 Ulrike Hentschels Artikel, 1998 in der Publikation *Schultheater der Länder* erschienen, gab mir den Anstoß, mich auch theoretisch mit dem Phänomen ortsbezogener Theaterproduktionen zu befassen.
- 6 Ruping: 17.
- 7 ebenda.
- 8 ebenda.
- 9 Ruping: 14.

10 In der Ankündigung einer dem hier vorliegenden Artikel vorausgehenden Fassung verwendet Bernd Ruping diesen Begriff:

11 Augé: 130.

12 Augé: 64.

13 vgl. Ruping a.o.O. S. 14.

14 Irina Barke: 24.

15 vgl. Hentschel: 74f.

16 Aus diesem Grunde wäre es möglicherweise sinnvoll, diese Produktion eher als Performance denn als Theater zu bezeichnen. Da ich aber im vorliegenden Zusammenhang diese Begriffsunterscheidung für wenig produktiv halte, möchte ich darauf verzichten.

17 Das Projekt entstand in der Zusammenarbeit mit StudentInnen der Fachhochschule sowie Schülerinnen aus dem Umkreis Paretz' und aus Potsdam, beteiligt waren darüber hinaus ein Musiker und eine bildende Künstlerin.

18 Diese Formulierung, die man nach Fischer-Lichte auch als eine Verschiebung der Aufmerksamkeit von der referentiellen zur performativen Funktion von Theaters bezeichnen könnte, macht noch einmal deutlich, inwiefern diese Inszenierung eher als Performance denn als Theater gelten kann.

19 Gernot Böhme nach Hauskeller: 31.

20 Hausmüller: 33.

21 Benjamin 1984: 413.

22 Es versteht sich von selbst, dass ich damit kein ‚Löschen‘ eines Prinzips zugunsten des anderen meine, sondern eher eine Verschiebung von Prioritäten innerhalb eines dialektischen Gefüges.

23 Hentschel 1998: 72.

24 Walter Benjamin nach Hausmüller: 34.

25 So beschreibt Fritjof Capra in seinem Buch „Lebensnetz“ z.B. verschiedene Richtungen ökologischen Denkens, die von einer grundlegenden Verbindung und gegenseitigen Abhängigkeit aller Phänomene unserer Wirklichkeit ausgehen (vgl. Capra: 15ff.).

### Internationale Korrespondentinnen

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

Dr. Michael Wrentschur, Graz, Österreich,  
mwrent@gewi.kfunigraz.ac.at

### Thematische Planungen der Herausgeberschaft

#### Heft 40 (Frühjahr 2002):

Körper – Redaktion: Ulrike Hentschel

#### Heft 41 (Herbst 2002):

Theater und Sprache(n) – verbunden mit Kulturen/development –  
Redaktion: Florian Vaßen

#### Heft 42 (Frühjahr 2003):

Pädagogik/Methodik/Didaktik

Weitere Themen in Planung: Marktchancen/Berufsfelder, Kinder-Theater, Theaterpädagogik und neue Medien, Theaterpädagogik und Feminismus (jeweils Arbeitstitel) – um Mitarbeit wird freundlich gebeten

## Ästhetik - Wahrnehmungskunst und Anschauungswissenschaft Ideen für theaterpädagogisches Arbeiten

Gerd Koch

Der Kölner Kollege E. F. macht mit Abschiebehäftlingen/Untersuchungsgefangenen oder wie immer die etikettierende Funktionsbenennung von Menschen lautet, im Knast Theater. Ein wichtiges/richtiges theaterpädagogisches Unterfangen. Nun aber ist der Status seiner Mitspieler nicht durch Pädagogik/Theater/Kunst bestimmt, sondern durch die Macht-Bedingungen der Anstalt/der Politik – und es kann vorkommen, dass bei einer Aufführung nicht mehr alle Spieler beisammen sind. Was tun? Was nun? Nicht auftreten? Neue Spieler suchen? Terminverschiebung!? Stück umschreiben!? Regisseur spricht/liest den Text des/der Abwesenden? Das sind primär pädagogische, gruppenspezifische und/oder Protest-Maßnahmen – auch solche der Verärgerung. Was wäre eine avancierte ästhetische Lösung? Natürlich haben die eben genannten Varianten ihren ästhetischen Reiz, z.B. wenn der Regisseur/Spielleiter Passagen liest, wenn ein Text umgeschrieben wird, wenn jemand einspringt als Spieler, und sollten auch aus Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsgründen ernstgenommen werden.

*Also: Was wäre eine besondere ästhetische Lösung solch eines Problems innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit? Eine Lösung, die zugleich pädagogisch bedeutsam bliebe? Es folgen Antwortversuche:*

### Besondere ästhetische Lösungen

Als eine Antwort/Anleihe, ein Versuch mit dem französischen Philosophen Gilles Deleuze. Er sagt: „Der Theatermann ist kein Autor, Schauspieler oder Regisseur mehr. Er ist ein Operateur. Unter Operationen muss man die Bewegung der Subtraktion, die Amputation verstehen...“ (Gilles Deleuze, Ein Manifest weniger. In: Karlheinz Bark u.a. (Hg.), Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1990, S. 379-405, S. 380). Theaterpädagogisch gesprochen: Der Spielleiter nimmt ganz bewusst in Kauf, dass einige Spieler nicht dabei sind. Er ist zwar nicht der Urheber der Amputation/Subtraktion, aber er greift sie auf und lässt so – verkürzt, aber auf sie aufmerksam machend – spielen, d.h. dass Dialoge ins Leere gehen, weil der Partner fehlt, dass Szenen brüchig sind, dass etwas fehlt, dass Protest sich einstellt bei Spielern wie Zuschauern – und das alles, weil der Spielleiter und die Spielern

den es akzeptieren. Ein operatives (?-doppeldeutig!) Spiel der Amputation und Subtraktion, der Verminderung um der Vermehrung (von Erfahrung) willen! Deleuze schlägt z.B. vor, in sogenannten klassischen Stücken eines Shakespeares etwa die Machtpassagen aus dem Text zu eliminieren und ein Stück dann mit einem Macht-Vakuum zu spielen: Was kommt heraus an Neuem? Oder Benno Besson ging einmal mit Brechts „Gutem Menschen von Sezuan“ so um, dass er die großen, pathetischen Phasen/Phrasen beiseite sprechen ließ, sie akustisch unverständlich machte – die zarten, auf liebende Alltagspartnerschaft und auf Unmittelbarkeit gerichteten Partien aber wurden ihrer existentiellen Bedeutung gemäß präzise und deutlich ausgespielt. Solches Eliminieren/Amputieren/Subtrahieren lässt nach Deleuze und nach Erfahrungen des Betrachters solcher so reduzierten Stücke etwas Neues sehen: „etwas Unerwartetes (entsteht und wuchert) ... wie im Falle einer Prothese: die Amputation (der Rolle, Anm. gk) Romeos und die gigantische Entwicklung Mercuzios... Das ist ein Theater von chirurgischer Präzision. (Der Spielleiter, Anm. gk)... will..., wenn er... ein ursprüngliches Stück benutzt, daraus keine modische Parodie machen und auch nicht der Literatur Literatur hinzufügen. Er will im Gegenteil die Literatur subtrahieren, z.B. den Text subtrahieren, einen Teil des Textes, und sehen, was passiert. Damit die Worte aufhören, einen ‚Text‘ zu bilden...“ (Deleuze 1990, S. 380), der im Wort – und übertragenen Sinn etwas Bestimmtes vorschreibt.

In dem oben angeführten Kölner Beispiel ist nun die Lücke/Amputation im Spiel ein Hinweis auf Macht, die jetzt ex negativo (doppelsinnig) ins Spiel kommt: Als operativer Eingriff und (destruiert) als Lücke! Und das alles kann geschehen aus einer neuen Ästhetik, aus einer Ästhetik der Anti-Gewalt und der Minorität als positivem Ziel heraus. Wenn der Spielleiter es „vorzieht, die Machtelemente zu amputieren, ändert er nicht allein den theatralen Stoff, sondern auch die Form des Theaters, das aufhört, ‚Repräsentation‘ zu sein...“ (Deleuze 1990, S. 382). Indem dem Text/der Sprache ‚Gewalt‘ angetan wird und auch die Spieler-Dynamik nicht ungeschoren bleibt, bekommt das Theater als Form, als Zeige-Dynamik, als Augenblicklichkeit mehr Kraft. „... gleichzeitig (hört) der Schauspieler

auf..., Schauspieler zu sein. Er gewährt einem Stoff und einer anderen Theaterform freien Lauf, die ohne die Subtraktion nicht möglich gewesen wäre“ (ebd., S. 383). Es würde dann von der Re-Präsentation mehr zur Präsentation und zum Eigenrecht des Hier und Jetzt auf gerade dieser Bühne mit diesen Spielern und ihrem Stoff gehen.

Wohlgemerkt: Das ist nicht mit Authentizität zu verwechseln!

Denn: Diese Subtraktion (etwa „der starren Machtelemente“, so Deleuze) setzt „eine neue Potentialität des Theaters frei..., eine nicht-repräsentative Kraft, die immer im Ungleichgewicht sein wird“ (ebd., S. 383). Depotenzierung auf der einen Seite, anwachsen von Potenzen auf der anderen! Die Struktur von Sprache (als Gewalt) wird gestört, gestrichen, auch der normierte und Norm setzende Zeitfaktor des Ablaufs wird destruiert. Der „Zeitindex der Macht“, wie Deleuze sagt, wird gestört. Es geht gegen den „majoritären Gebrauch“, gegen „Invarianz oder Homogenität“. Ja sogar dies kann geschehen: „Der Dialog wird gestrichen, denn der Dialog trägt Machtelemente in das Sprechen hinein und lässt sie darin zirkulieren: immer ist man aufgefordert, unter kodifizierten Bedingungen zu sprechen ... Aber was bleibt dann noch übrig? Alles bleibt übrig, aber in neuem Licht, mit neuen Tönen und Gebärden“ (ebd., S. 389): „Das Theater und seine Sprache“ wird aus ästhetischen und/oder theaterpädagogischen Erwägungen, Übungen, Bedingungen neu gestaltet und beleuchtet. Interessant ist für mich, wie solche ästhetisch-theoretischen, dekonstruktivistischen Überlegungen von großer Abstraktheit sich mit der Ästhetik der Theaterpädagogik verbinden können!

### Andersartige Fähigkeiten als künstlerische Anregungen

Der japanische bildende Künstler Chiaki Wada kommt aus anderen Erlebnissen und Überlegungen zu einem Konzept, das er die „Kunst der andersartigen Fähigkeiten“ („Art of Different Abilities“) nennt. Er geht aus von den (sogenannten) Unvollkommenheiten seines Sohnes (Kindsein, behindert sein). Solche ‚Mängel‘ nun greift Wada bewusst – technisch wie nachdenkend-ästhetisch – auf, indem er seinen Pinsel führen lässt – auch – von der Hand eines sogenannten Invaliden (was ja schrecklicher Weise mit ‚unwert‘ zu übersetzen ist). Damit kann er sehr deutlich machen, dass „ein Kunstwerk ... ein Kunstgriff (ist), um mannigfaltige Interpretationen hervorzurufen“ (Das Literaturforum im Brecht-Haus Berlin hat übrigens unter seiner damaligen Leiterin Inge Gellert vor Jahren

eine Veranstaltungsserie mit dem provokativen und mehrfach lesbaren Titel „Ohne Behinderung keine Kunst“ durchgeführt. Dort traten auch Theaterspiel-Gruppen von körperlich und geistig Behinderten auf.) Wada will nun ‚Invalidität‘ zur Grundlage (s)eines künstlerischen Schaffens machen; denn: „Zugleich eröffnete sie (die sogenannte Invalidität, Anm. gk) einen Weg, sogenanntes ‚Anderssein‘ aus unterschiedlichen Bereichen in die zeitgenössische Kunst zu integrieren, das sonst als autonome Bewegung losgelöst von der Gesellschaft fungiert. In diesem Sinne bietet die ‚Kunst der andersartigen Fähigkeiten‘ eine Möglichkeit, die Kunst selbst zu rehabilitieren, d.h. sie in die Gesellschaft einzugliedern.“ (Chiaki Wada wurde zitiert nach der Legende zu einigen seiner Werke in der Ausstellung „Yume no ato – Was vom Traum blieb ... Zeitgenössische Kunst aus Japan, Kunsthalle Baden-Baden, vom 10.9. – 5.11.2000). Invalidität wird als eine gesellschaftliche Normierung gesehen – nimmt man sie in die Kunstproduktion hinein und stärkt damit ihr (ästhetisches) Potential, dann nimmt man zugleich ein Stück Gesellschaftlichkeit und Machtdiskurs in die Kunst hinein, nicht als Ideologie/Inhalt, sondern als Form. Hier liegt wohl ein ähnlicher Ansatz vor, den man bei bildenden Künstlern um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert beobachten konnte, als sie in ethnologischen Museen die Kunstwerke außereuropäischer Kulturen in Skizzen festhielten, z.B. Nolde, Kirchner, und damit einen interkulturellen und -künstlerischen und ästhetischen Anverwandlungs- oder Enkulturationsprozess in Gang brachten. In der Musikgeschichte kennen wir einen eben solchen Ansatz bei der Entstehung des Jazz: ‚Valides‘ und ‚invalides‘ Musikmaterial bildeten ein neues ästhetisch-künstlerisches Ganzes: den Jazz (vgl. Alfons Dauers Untersuchung aus den 50er/60er Jahren über den Jazz als die magische Musik).

### Spielerisch Ästhetik entwickeln

Das Arbeiten in Theaterpädagogischen Zentren als ästhetischen Lernorten kann sich von neueren (und älteren) Theorien zur Ästhetik (als Wahrnehmungskunst und Wahrnehmungswissenschaft) allerhand anschauen, und umgekehrt ist theaterpädagogisches Variieren und Üben oft schon angewandte Ästhetik, eine Ästhetik des Spielerischen, also des variantenreichen und verwunderlichen, experimentellen Umgangs. Mit dem Rückgriff auf eine ästhetische Theorie der Romantik (Friedrich Schlegel) spricht sich Ruth Sonderegger „Für eine Ästhetik des Spiels“ aus (Ruth Sonderegger, Für

## Ästhetik - Wahrnehmungskunst und Anschauungswissenschaft Ideen für theaterpädagogisches Arbeiten

eine Ästhetik des Spiels. Hermeneutik, Dekonstruktion und der Eigensinn der Kunst. Frankfurt/ M. 2000) Ästhetik ist ihr keine gesetzte Regel, keine Wertphilosophie geschweige denn gesellschaftliche Norm, sondern ein *Spiel mit ...* „Was dabei verabschiedet oder verschoben wird, sind insbesondere die den ästhetischen Diskurs von Anfang an beherrschenden Oppositionen Sinn versus Material/Nichtsinn/Sinnfernes/Unsinn, Subjekt versus Objekt, Inhalt versus Form, Werk versus Improvisation/Akt/Ereignis, verstehen/erkennen versus erfahren/fühlen, Kunst versus Leben/Ethik/Politik/Philosophie, U(nterhaltung) versus E(rnst)“ (ebd., S. 245). An das Unerwartete, vorher nicht Kalkulierbare gilt es, sich heranzuwagen: Experimente mit offenem Ausgang und Horizont (wie Bloch und Brecht es sich dachten) sind ästhetisch interessant und bringen gewissermaßen ästhetische und bildhafte wie szenische Neugierde in Gang – vgl. dazu auch die „Einleitung“ von Hans Blumenberg in seiner Untersuchung „Der Prozess der theoretischen Neugierde“, Frankfurt am Main 1973, S. 7ff., wo wir manchmal entweder das Wort „theoretisch“ weglassen können oder dafür „ästhetische“ oder „theaterpädagogische“ Neugierde einsetzen und schöne Anregungen für unser Fach bekommen. Anregungen, das sind solche fürs konkrete Spielen und Organisieren theaterpädagogischer Prozesse – und zusätzlich gewinnen wir Begründungsfiguren, Argumente, um unser Tun als auf der Höhe der Zeit stehend auch vertreten, verteidigen, begründen zu können, z.B. auch dann, wenn ein Projekt eines TPZ durchgesetzt werden muss, um Geld zu bekommen, bei einem Wettbewerb teilzunehmen, in einen wissenschaftlich-hochschulischen Diskurs zu kommen usw. Nicht nur die Praxis der etablierten Theater wirkt an der Ästhetik des Theaters mit, auch theaterpädagogische Unternehmen sind daran beteiligt – und ebenfalls die Ästhetik als Wissenschaft/Kunst/Philosophie der Wahrnehmung. TheaterpädagogInnen sollten sich nicht zu schade sein, sich am theoretischen Ästhetik-Diskurs couragiert zu beteiligen: als Rezipienten/Leser und als konstruktive MitformuliererInnen. Denn auf den „unausgetretenen Wegen“ einer Sache zu gehen, macht „mündig ... Trott am Gängelband ist bequem, aber energischer Begriff (und das ist mit dem Theatermacher Brecht auch immer ein: Zugriff, Anm. gk) ist mutig“ (Ernst Bloch: Die Selbsterkenntnis. Aus Erläuterungen zu Hegel, in: Sinn und Form, 1949, S. 5f.)

## Theater der Natur und Kunst/ THEATRUM NATURAE ET ARTIS

1675 machte sich der Universalgelehrte Gottfried Wilhelm Leibniz ‚drollige Gedanken‘ („Drôle de Pensée“): „Dabei geht es um eine ‚Akademie der Spiele‘, eine populäre Ausstellung mit Varietés, durch die die Besucher zu eigenen Erfindungen angespornt werden sollten – von der Kriegstechnik bis zum Taschenspielertrick“ (und Falschspielereien als Erkenntnishilfen). Der Leibniz-Biograph Eike Christian Hirsch nennt in seinem Buch „Der berühmte Herr Leibniz“ (München 2000) dieses volks-pädagogisch ambitionierte Unternehmen der Wahrnehmung und Erfahrung etwas modernistisch und salopp einen „Erlebnispark“, der aber immerhin der Öffentlichkeit auch „die Fruchtbarkeit exakten Forschens“ vorführen wollte. Leibniz: „Man muss die Welt bei ihren Schwächen nehmen und sie täuschen, um sie zu heilen“ (alle Zitate bei Hirsch, S. 78). Leibniz ging es – in Anlehnung an Heinrich von Kleist formuliert – um das allmähliche Verfertigen von Gedanken, von Bewusstsein beim Machen und Zusehen. Nicht nur die abstrakte, formale Logik sollte bedient werden, nein, auch das Erleben und Teilnehmen an Experimenten und Prozessen – weil die Dinge eben selbst auch Veränderungen unterworfen sind und der menschliche Geist sich durch dynamische teilnehmende Anschauung entwickelt – durch Teilhabe an/in Schauräumen = Theatern! Auf unterschiedlichen Abstraktions- und Konkretionsebenen sollte gelernt werden; durch einen Verbund von Lernorten würden wir heute sagen. Öffentliche Arbeitsstellen sollten (und wurden) installiert (werden). Die Lebendigkeit der Natur und der Künste vermittelten sich durch den interessierten Betrachter/die Betrachterin. Ein (echtes!) bildendes (BILDendes) Denken wurde angeregt: es verband Statik mit Dynamik, Kunst mit Natur, Aktualität mit Gedächtnis (im 16. Jahrhundert entwarf Camilla ein „Theatro della Memoria“, wobei zu bedenken ist, dass Erinnerung bei den Griechen zu den Künsten zählte), war auf subjektive Deutungsaktivität angewiesen, brauchte theatrale Strategien zum Gestalten der Erkenntnissituation und zur Wahrnehmung (=ästhetische Strategien). Visuelles, Habtisches, Theatrales, Kommunikatives, Bildliches, Universelles, Gedächtnishaftes usw. wurden aneinander gekettet zu einem Theater der Natur und Kunst/THEATRUM NATURAE ET ARTIS!

Das war auch der Titel einer vorzüglichen, plastischen, erhellenden Ausstellung im Martin-Gropius-Bau Berlin; Niederkirchnerstr. 7, 10963 Berlin, vom 10.12.2000 – 4.3.2001, Presse- und Öffent-

lichkeitsarbeit: Fax: 030-2093-2573. Zwei zu empfehlende Bücher (Katalog und Essays ISBN 3-89487-355-8, ISBN 3-89487-354-X) sind dazu erschienen, die den Ansatz einer experimentellen, theatralen Lernort-Pädagogik historisch, systematisch und anschaulich vorführen. Die Ausstellungs- und Inszenierungsgegenstände stammten aus Berliner wissenschaftlichen Sammlungen und reichten von medizinisch-naturwissenschaftlichen zu ethnologischen und archäologischen. Auch waren Zeugnisse aus Schall- und Ton-Archiven vertreten. Und zusätzlich gab es künstlerische Gestaltungen, die auf solche in Szene gesetzten Sammlungen nun ihrerseits wieder szenisch, gestalterisch reagierten und Ausstellungen, Filme und performance-artige Darbietungen lieferten. Einer der wesentlichen Ideenspender der Ausstellung, Horst Bredekamp, nennt übrigens das Sammeln eine Grundkonstituenz menschlichen Bewusstseins – gewissermaßen die Materiallage für weiteres, gestaltendes, bewusstes Handeln. Es hat sogar Theaterbauten gegeben in wissenschaftlichen Instituten bzw. als solche, in denen entweder auf der Bühne Experimente gemacht wurden oder auf den ‚Zuschauerrängen‘ im Halbrund Gegenstände zur Betrachtung ausgestellt wurden, die von den Interessierten von der ‚Bühne‘ aus betrachtet wurden. Das Modell des Theater-Auditoriums einschließlich der Bühne stand Pate für ein ‚Anatomisches Theater‘, für ein ‚Theater der maschinellen Erfindungen‘ – und noch manche Hörsäle von heute zeugen davon. Leider ist ihnen das Halbrund des Theaters und die Inszenierung und Ausstaffierung der alten Wunderkammern (sie waren auch Vorläufer von Museen) – manchmal wie im Varieté und in den Geisterbahn-Betrieben des Jahrmarktes – abhanden gekommen.

Theaterpädagogische Zentren, die sich obendrein mit anderen Künsten, Orten und Medien verzahnen, – etwa Video, Bildnerisches Gestalten, Museen und Sammlungen – können sich auf solche Geschichte(n) beziehen, von dort ihre Ästhetik (mit-)legitimieren und sich als Bildungsangebote mutig entfalten und grenzüberschreitend wirken: Wissenschaft und Kunst, Natur und Kunst, Anschauung und Systematik waren nicht immer so weit voneinander entfernt: Theater = Schauplatz für vieles und Verschiedenes, das zur Erkenntnis anliegt.

### Ästhetik-Zitat-Sammlung als Eingriff und Verwicklung

Ich habe eine Sammlung von Zitaten zur Ästhetik unter besonderer Berücksichtigung ihrer Leistung für das Fach Theater und die Theaterpädagogik erstellt. Etwa so zu verwenden: Je ein Zitat auf Folie für die Overhead-Projektion. Alle Zitate befinden sich in einer (Wunder-)Tüte.

Für den Unterricht wird ein Zitat herausgezogen und steht dann zur Debatte. Die Zitate greifen zurück auf Baumgarten (1750), der als Begründer der Ästhetik als Wissenschaft von der Anschauung gilt, und enden mit neuen Debatten, die bis ins Jahr 2000 reichen. Bewusst vermeide ich eine sture Systematik (also anti-herrschaftliches Vorgehen), denn es gilt, der Theaterpädagogik ästhetisch-theoretische Anregungen und nicht Regeln zu geben in ihrer Arbeit als spielerische, experimentelle, offene Weiterentwicklung von Ästhetik. Impulse für eine vorsichtige Strukturierung eines Gesprächs über die Zitate können die vier Typen der Theaterproduktion und auch -rezeption aus Rudolf Münz' Theatralitätskonzept geben: Man befrage die Zitate nach den Gesichtspunkten von Lebenstheater, Theaterspiel, Nicht-Theater und Kunst-Theater (vgl. zu Münz' weitem Ansatz seinen Beitrag in den KORRESPONDENZEN, Heft 27, S. 13-21).

Zum Selbstkostenpreis (einschl. Porto) von DM 5,- (in Briefmarken oder als Geldschein) stelle ich meine Lesefrüchte, gleich ca. 90 Ästhetik-Zitate, als Kopiervorlagen (im A-4-Format) für Lehr-Lernzwecke zur Verfügung.



*Sequenz Trudeln: Körper und Kamera interagieren in ihren Bewegungen, geben sich gegenseitig Impulse; im Rahmen der Werkstatt von Marie-Luise Lange*

**Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen**  
Gerd Koch u.a.

Das Buch gibt praktisch-theoretische Anregungen, Theater (und Spiel) als mögliches Gestaltungselement der Hochschuldidaktik beim Lehren-Lernen an der Hochschule einzusetzen. Eine ausgewählte Autorenschaft vermittelt einen umfassenden Überblick über das Thema und die Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten.

ISBN 3-928878-28-X  
DM 14,80  
100 Seiten

**Schibri-Verlag**  
Tel. 039753/22757  
Fax 039753/22583  
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

## Rezensionen

Vortisch, Stefanie: Keine Angst vor dem Theater: Werkstattbuch mit 100 Spielideen und mehr. Verlag Luchterhand, Neuwied 2000

„100 Spielideen und mehr“ – mit diesem Untertitel reiht sich das Buch ein in eine Tradition eher spielpädagogisch orientierter Ansätze des Theaters mit Kindern. Man erwartet eine reiche Spielesammlung, zumal das Buch im Vorwort den Anspruch hat, man könne es „aufschlagen, lesen und dann einfach ausprobieren“. Ach, könnte doch Theater wie Origami sein... Aber dann kommt alles ganz anders:

Stephanie Vortisch beginnt mit einigen Thesen über das Theaterspielen mit Kindern und bebildert fast jede These mit erstaunlich wachen und ernsthaften Aussagen der Kinder, wie z.B. „Elsa, 13 Jahre: So sehr ich auch versuche, die Rolle nachzuspielen, ich bin nie ganz die Rolle, ich bin immer ich.“

Diese dialogische Struktur zwischen Thesen, Spielanleitungen und Kommentaren der Kinder zieht sich durch das ganze Buch und verweist auf eine anspruchsvolle und lebendige Arbeit und auf einen respektvollen Umgang mit Kindern. Immer wieder spürt man in den Texten und auf den Photos sowohl den Spielspaß wie auch den Spielernst, mit dem sich Kinder und Theaterpädagogin gleichberechtigt aufeinander einlassen. Hier schreibt eine Praktikerin, die in jahrelanger Erfahrung im Theater mit Kindern eine kreative, ernsthafte, intensive und reflexive Arbeitsweise mit Kindern ausgebildet hat. Diese Grundhaltung macht die besondere Qualität des Buches aus.

Da ist es nicht verwunderlich, dass der Autorin ganz nebenbei eine kleine Sensation aus der Feder fließt, die These „Zum Theaterspielen brauchen wir Inhalte“.

Es ist in der Theaterpädagogik keinesfalls selbstverständlich, dass Theater eine Kunstform ist, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Wie oft sind es banale oder gar kindische Geschichten, die aufgeführt, bzw. nachgespielt werden. Andere theaterpädagogische Spiel- oder Übungssammlungen ignorieren diese Dimension oft. Mit der konsequenten Gliederung der Kapitel nach Themen wie Identität, Freundschaft, Gefühle, Konflikte u.ä. unterscheidet sich Vortisch ganz klar von einem spielpädagogischen Ansatz.

Bei der theaterpädagogischen Erarbeitung der Themen bildet die Standbildarbeit einen Schwerpunkt. Vortisch nutzt sie in vielen unterschiedlichen Variationen, vom Tätigkeiten-Ratebild zum thematischen Spontantbild auf Kommando. Wenn sich ein Thema

darüber verlangsamt, intensiviert und fokussiert hat, folgen verschiedene Möglichkeiten für kurze Szenenimprovisationen.

Innerhalb der Kapitel finden sich zusätzlich zu den präsentativen Spielformen auch andere Formen. So gibt es zum Thema „Freundschaft“ Anregungen zur Materialsuche; die Kinder können Photos mitbringen, können ihren Fantasiefreund malen, verwandte Wörter sammeln oder Dialoge schreiben. Immer gehören auch Gespräche zum Thema dazu.

Hier kommen die Kinder auch in Ausdrucksformen zum Zuge, die mit dem Theater als Ort einer Kommunikation über das Verstehen der Welt untrennbar verknüpft sind.

Am eindrucksvollsten erscheinen mir die jedes Kapitel abschließenden Werkstatteinblicke. Mit dramaturgischem Geschick zeigt die Autorin, wie es schon nach wenigen Theaterstunden möglich ist, Basisübungen, Spiele, Standbilder und kurze Szenen zu einer abwechslungsreichen Präsentation zu verbinden. So wird im Kapitel zum Thema „Freundschaft“ sowohl blindes Führen als auch ein Spiegelspiel zur theatralen Form. Training und Präsentation stehen im Einklang miteinander, die dramatischen Seiten der Übungen werden voll ausgeschöpft und für die Präsentation genutzt. In diesen Formen finden die Kinder den Spaß am Spiel aus der ersten Theaterstunde immer wieder. Hier spielen sie nicht nur für andere, sondern auch für sich. Der Wechsel zwischen beidem, den Stephanie Vortisch mit ihren Werkstatteinblicken zeigt, wird der Ausdrucksweise von Kindern wahrscheinlich am ehesten gerecht.

Dies gilt m.E. auch für die Form der thematischen, offenen Collage. Dass Kinder immer abgeschlossene Geschichten brauchen, ist ein Irrtum vieler Pädagogen, der schon lange darauf wartet, aufgedeckt zu werden. Diese Form hat zusätzlich den Vorteil, dass sich Rollenverteilung und Textlernen erübrigen. Dennoch (oder gerade deswegen) kann der künstlerische Anspruch mit jedem einstudierten Stück konkurrieren.

Insgesamt sind die Werkstatteinblicke verständlich beschrieben und sehr zur Nachahmung bzw. Übertragung auf andere Inhalte und Kinder empfohlen.

Die Schwäche des Buches liegt in seinem Anspruch. Es kommt daher wie ein Standardwerk für Einsteiger, ein „Bastelbuch“ für beginnende Theaterpädagogen und ist doch ein Buch für Pädagogen, die schon einiges an Erfahrung im Theater mitbringen müssen. Wer über Begriffe wie „Tableau“ oder „Gromolo“ stolpert, muss sie jedenfalls

woanders nachschlagen. Die Literaturliste weist gerade mal vier theaterpädagogische Allgemeinwerke auf, aber keine weiteren Bücher über das Theater mit Kindern. Die Basisübungen sind schon oft und auch besser beschrieben, bzw. gegliedert worden. Für mich nicht verständlich ist die parallele Verwendung der beiden Begriffe „Tableau“ und „Standbild“, ohne eine Unterscheidung zu benennen, bzw. einzuführen. Einige Beschreibungen versteht man nur, weil man die Übungen und ihren Focus vom Typ her kennt. Das liegt sicher auch an der Entscheidung, außer den Photos von den Werkstätten keine Zeichnungen, Skizzen oder Symbole in die Gestaltung einzubinden. Obwohl Vortisch in den ersten Kapiteln einen sehr logischen Aufbau einer Theaterstunde gibt (von der begrüßenden Arbeit im Kreis zur Wahrnehmung der Gruppe hin zur Wahrnehmung des Raumes, schließlich Partnerarbeit als Vorbereitung für die Improvisationsarbeit in größeren Gruppen) löst sich dieser Aufbau in den Kapiteln mehr und mehr auf, denn: Der Anspruch, einerseits Basisübungen zu beschreiben und andererseits eine thematische Gliederung vorzustellen mit interessanten Werkstatteinblicken stellt sich als theaterpädagogische Quadratur des Kreises heraus. Immer wieder muss auf andere Kapitel verwiesen werden, mitten in einer Spielbeschreibung muss der Leser vor- oder zurückblättern. Einige Basisübungen sind naturgemäß thematisch ungebunden, diese findet man mal hier, mal dort. Dieses Buch ist keine Hilfe für einen Leser, der es wahllos aufschlägt, liest und ausprobiert. Und das ist gut so! Denn Theatermachen mit Kindern erweist sich erneut als eine Kunst. Und wenn ich mich vertiefe in den theaterpädagogischen Weg der Autorin, dann finde ich hier eine große Künstlerin auf diesem Gebiet.

Insofern ist sehr zu wünschen, dass die Theaterpädagogik von den reichhaltigen Erfahrungen der Autorin profitiert. Doch dafür wünschte ich mir ein Buch, das sich entscheidet, ob es Basiswissen vermittelt, Werkstatteinblicke gibt, Projekte beschreibt oder Leitlinien für eine Methodik der Theaterpädagogik entwickelt. Vielleicht ist es schwieriger, dafür einen Verlag zu finden...

Resumée: Ein Buch, dessen Schätze aktiv lesend entdeckt werden müssen. Die Rezensentin empfiehlt, sich diese Arbeit zu machen!

Von der Buch-Autorin Stephanie Vortisch erschienen Beiträge in der KORRESPONDENZEN-Heften 22 und 23.

Karola Wenzel



Peter Flume, Karin Hirschfeld, Christian Hoffmann (Hrsg.): *Unternehmenstheater in der Praxis, Veränderungsprozesse mit Theater gestalten – ein Sachroman*. Wiesbaden 2001. 275 Seiten.

Als ich das hier vorzustellende Buch durchblätterte, fühlte ich mich in vergangene Zeiten meiner Kindheit und Jugend versetzt: Ich erinnerte mich an die Jahre in der Handelsschule, in der Berufsschule und an die Phase meiner Tätigkeit als – wie das klingt! – Groß- und Außenhandelskaufmann (also: Import – Export). Denn die Themen, die dieses Buch, das sich sachlicher- und ironischerweise „Sachroman“ nennt, anspricht, sind mir von damals noch bekannt (und sind so fern von meiner jetzigen Betriebszugehörigkeit zu einer Fachhochschule auch nicht – und die immer mehr zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln angeregten und angeheizten Verwaltungseinrichtungen, mit denen ich zu tun habe, kann ich in den Szenen des Sach- und Alltags-Theater-Romans ebenfalls wiedererkennen). Das war das eine, was mich erinnerte. Ein zweites kommt hinzu: Schon während meiner Kaufmannszeit gab es sog. Scheinfirmen (z.B. von der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft betrieben), in denen man sehr realitätsgerecht simulierte, wie kaufmännische Abläufe funktionieren: Man kooperierte mit Firmen, die es nur auf dem Papier gab – sie waren nicht ins Handelsregister eingetragen – man hatte Briefe mit Briefköpfen und Bankverbindungen, man füllte Schecks und Wechsel aus, die eben wie Schecks und Wechsel aussahen. Alles waren lehrhafte „fakes“ = „something that looks genuine but is not“ (so das Oxford Paperback Dictionary). Man kann sich das wie einen vergrößerten Kaufmanns(spiel)laden vorstellen. Nebenbei: Vielleicht ist ja mein damaliges Mitmachen an solchen kaufmännischen Simulationen – auch – ein Teil meiner Ur-Geschichte, die mich zum Als-ob usw. der Theaterpädagogik geführt hat ... Mittlerweile ist der Scheinfirma- und realistische Simulations- und Bildungs-Ansatz in der betrieblichen und vor allem überbetrieblichen Fort- und Weiterbildung international entfaltet und systematisiert worden und befindet sich auf dem neuesten Stand der Informationstechnologie (davon hat mich anschaulich und kompetent Brigitte Sonntag unterrichtet, die im übrigen nicht nur auf diesem Feld beruflich tätig ist, sondern auch langjährig schon Theater spielt).

Nun liegt ein Buch zum Unternehmenstheater vor, das theatrales Agieren/theaterpädagogisches Tun in den Zusammenhang von Betriebs-, Firmen und dortiges Kom-

munikationsgeschehen stellt. Eine romanhafte Handlung wird entwickelt – wirklichkeitsnah – und darin findet Betriebstheater statt – als bewusste theaterpädagogische Intervention und es wird das (betriebliche) Geschehen mit Theatralitätsblick als Rollenspiel, als Ritual, als Szene, als Inszenierung etc. wahrgenommen. Theaterpädagogisches Handeln wird in diesem Roman in Kontexte eingebunden, und zwar solche der manchmal nur kitschig erscheinenden informellen Kommunikation: „Claude (der Schauspieler der Berater-Firma vitamin T im Betrieb) brachte Claudia (Bereichsleiterin Vertrieb Innendienst), die mittlerweile (nach einem Besuch in einem noblen Restaurant) nicht viel von ihrer Umgebung wahrnahm, nach Hause.“ Dann gibt es formelle Kontexte der Betriebsabläufe und Schilderungen ganz konkreter intentionaler theaterpädagogischer Interventionen, z.B. beschreibt „Fritz Letsch... wie er in seinem Workshop dazu beigetragen hat, die Vertriebsmitarbeiter zu einer offenen Auseinandersetzung mit den anstehenden Veränderungen zu führen“: Da werden zwei Workshop-Tage mit ihren Aktionen, Kommentierungen und mit feed back vorgestellt, so dass man sich ein Bild von den überlegten theaterpädagogischen Schritten und vom Kontext innerhalb eines Betriebes machen kann. Das Kapitel 12 handelt vom „Betriebsrats-Theater“: immerhin ein ausführliches Kapitel und vielleicht ein Anlass, über sog. Parteilichkeit von TheaterpädagogInnen in (ja: kapitalistischen) Betrieben fachlich zu palavern...

Ich fasse – für mich – zusammen: Ein Handbuch in Roman-Form – das hat schon was (Gutes)! Aktionen und Spiele usw. findet man modellhaft eingebettet (und nicht kontextfrei wie bei vielen Spielesammlungen etwa). Auch kann das Buch gelesen werden als Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt (so heißt im übrigen immer noch ein Forschungs- und Beratungsprogramm der Bundesregierung, weil da noch einiges zu tun ist). Und ein Arbeitsfeld für Theaterpädagoginnen und -pädagogen tut sich auf.

Übrigens: Die „Gesellschaft für Theaterpädagogik“ als Mitherausgeberin der *KORRESPONDENZEN* kann sich freuen, zumindest zwei der Mitarbeiter dieses Unternehmenstheater-Buches schon in ihren Reihen begrüßen zu können: Christian Hoffmann (als Vorstandsmitglied, Anleiter, Autor) und Fritz Letsch (als Teamer und Autor).

Hätte ich das Buch nicht kostenfrei zur Rezension bekommen, ich würd's kaufen und nutzen – und wenn ich mich selbst

nicht in der Lage sehen würde, so zu arbeiten, dann würde ich die Anbieter, die sich ab S. 261 vorstellen, ansprechen.

Siehe auch: Gerd Koch/Günther Wahrheit: *Büro als Bühne*, in: Peter Heinrich/Jochen Schulz zur Wiesch (Hrsg.): *Wörterbuch der Mikropolitik*. Opladen 1998, S. 38 ff.

Gerd Koch

**THEATERFRAUENTHEATER**, *Recherchen 5*, Gemeinschaftsprojekt von Theater der Zeit und Literaturforum im Brecht-Haus Berlin, 2001, 20 DM. ISBN 3 – 934344 – 03 – 8

**THEATERFRAUENTHEATER** heißen Recherchen, die als Gemeinschaftsprojekt von Theater der Zeit Berlin und dem Literaturforum im Brecht-Haus Berlin entstanden sind. Die Herausgeberinnen Therese Hörnigk und Barbara Engelhardt publizieren exklusiv jene Vorträge und Diskussionsbeiträge, die in der gleichnamigen Veranstaltungsreihe im Jahr 1999 vom 8. bis 12. November im Brecht-Haus Berlin stattfanden. Darüber hinaus werden neue Texte der international bekannten Dramatikerinnen Elfriede Jelinek (*Der Tod und das Mädchen II*), Ginka Steinwachs (*Der Mund ist aufgegangen*) und Marlene Streeruwitz (*Sapporo*) abgedruckt. Das Kapitel *FrauenPerspektiven* beschreibt die Arbeitsweisen internationaler Theaterfrauen wie Ariane Mnouchkine und ihrer Autorin Hélène Cixous, der frankokanadischen Regisseurin Brigitte Haentjes und wirft einen Blick auf Frauendrama im Amerikanischen Theater, Frauen-Rollen im Theater Chinas sowie Body-Performerinnen in Ägypten.

Was den Band im Besonderen ausmacht, ist seine Pluralität, die einzelne künstlerische Bereiche des Theaters, verschiedene Arbeitsstile und Lebensformen in seiner Zusammenfassung unter dem Aspekt des Weiblichen betrachtet. Eine Vielfalt von sozialer und kultureller Identitäten von Theatermacherinnen unterschiedlicher Generationen entwickeln Thesen zur ihrer Arbeit und schildern Erlebnisse im gegenwärtigen Theater.

Das Buch gliedert sich in fünf inhaltliche Schwerpunkte. Auftakt ist *FrauenGeschichte auf dem Theater*. Die Autorinnen setzen diese an bei der ersten Verteidigungsschrift zugunsten des Theaters von der Prinzipal Catharina Velten im Jahr 1701 verfasst. Sie führt weiter zur zeitgenössischen Debatte über Dramatikerinnen der zwanziger Jahre (Fleißer, Lasker-Schüler, Langner, Gmeyners

## Rezensionen

u. a.), denen von männlichen Kritikern wie Herbert Ihering gute künstlerische Ergebnisse bescheinigt werden, die aber angeblich mit geschlechtsbedingter Behinderung versehen sind für diese spezielle literarische Gattung, beschrieben werden die harten wirtschaftlichen Bedingungen; die vielfältigen künstlerischen und praktischen Anforderungen an die Schauspielerinnen zu Beginn der Theatermoderne (Durieux, Bernhardt, Duse u.a.). Im folgenden Kapitel Frauen-Praxis kommen bekannte Künstlerinnen des gegenwärtigen Theaters zu Wort. Brigitte Landes (Dramaturgin, Regisseurin) Johanna Schall, Judith Engel (Schauspielerinnen) Claudia Bauer, Gisela Höhne und Gordana Vnuk (Regisseurinnen, Theaterleiterinnen). Unter dem Thema FrauenSprachen gehen fünf Autorinnen der Frage nach, ob es eine weibliche Dramaturgie gibt. Sie kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Christa Gürtler beschäftigt sich mit den drei oben genannten Dramatikerinnen, die „sich sehr bewusst mit der Tradition des Dramas auseinandergesetzt (haben), die sie als patriarchalisch ablehnen.“ Gerlind Reinshagen untersucht den männlichen und weiblichen Blick und hinterfragt die Existenz beider kritisch. Bereits bei bei Büchner und Horvath findet sie die Geschlechterunterschiede aufgehoben, formuliert Widersprüche und hält es für notwendig, insgesamt eine neue „sehr spezifische Theatersprache“ zu entdecken. Es folgen ein aufschlussreiches Essay über die am 20. Februar 1999 verstorbene Sarah Kane und eine Polemik von Barbara Ruth M. Strohschein, die sich gegen unreflektierte Gewaltszenen auf dem Theater richtet und zu beweisen versucht, dass diese durch tiefere, anders zu begründende als durch geschlechtsspezifische Prozesse bestimmt werden.

Das letzte Kapitel FrauenDiskurse beschäftigt sich mit der Theaterrezeption im globalisierten Raum. Durch Internet-Technologien gründet sich ein neuer transnationaler Schauplatz, der den Körper zum eigentlichen Subjekt theatralischer Veränderungen werden lässt und den Diskurs über soziales Geschlecht und Sexualität grenzübergreifend führen kann.

Im Vorwort wird aus dem Essay von Brigitte Landes zitiert „Man muss so tun, als sei das mit der Frau, kein Problem, sonst kann es eins werden“. Tatsächlich lässt sich im Zeitalter der Erforschung des sozialen Geschlechts feststellen, dass besonders jüngere Theatermacherinnen eine geschlechtsspezifische Betrachtung ihrer Arbeit nicht gerne zulassen. In den anschließenden Gesprächen wird hingegen deutlich, dass sie Erlebnisse schildern, die durchaus andere Wirklichkeits-

wahrnehmungen aufzeigen, dass sie durchaus Verhaltenszuweisungen ihrer männlichen Arbeitskollegen erfahren, dass sie sich durchaus bewusst anders (maskulin) kleiden, in vielen Dingen auf Befremdung, die sie mit künstlerischen Angeboten auslösen, reagieren.

Brigitte Landes zeigt mit ihrem Essay „Gibt es einen Fortschritt?“, wie schnell Autorinnen, Dramaturginnen und Regisseurinnen seit Jahrzehnten sich einem Frauenproblem verschließen, hingegen im Theater eine Hierarchie vorfinden. Diese ist allerdings eine patriarchalische Domäne und Erfindung und verwehrt Frau oft den eigenen Raum, zu dem sie aufruft, ihn sich zu nehmen. „Anpassen oder, wenn man die Bedingungen nicht ändern kann, sich eine eigene Handschrift suchen, ein Terrain, über das man nur ganz alleine bestimmen kann, weil man es ganz alleine nur kennt, nur vermitteln, nur erarbeiten kann.“

Gisela Höhne, Regisseurin, die mit behinderten Frauen und Männern im e.V. die Sonnenuhr in Berlin arbeitet, beschreibt ihre Beobachtungen bei der Inszenierungsarbeit „Medea“. Sie arbeitet heraus, warum ihre weiblichen Künstlerinnen weniger direkt auf Selbstpräsentation hinsteuern. Die Ausgrenzung der weiblichen Behinderten in der Gesellschaft, die selbst von ihren männlichen Mitspielern, die sich „normale Frauen“ wünschen, betrieben wird, trifft sie am deutlichsten. Nimmt man diese vergrößernde, einer Lupe gleichkommenden Sicht und setzt sie woanders an, sind durchaus Parallelen denkbar.

Welcher Frau fallen da nicht gleich mehrere Erlebnisse innerhalb ihrer Theaterarbeit ein. War es in einem Staatstheater die Zurechtweisung des schreienden Oberspielleiters, da sie sich erlaubt hat, in Tränen auszubrechen. Oder gingen einige Regisseurinnen-Anwärterinnen nicht durch das Bewerbungsverfahren eines Regieinstitutes, welches hauptsächlich auf Durchsetzungskraft gegenüber Schauspielern und den während der Prüfung miteinander plaudernden Dozenten gerichtet war? Aber es geht nicht darum, sich gegenseitig seine Narben zu zeigen. In Gesprächen und Aufsätzen werden hier die Absichten und Möglichkeiten von Frauen im gegenwärtigen Theater dargestellt, literarisch, konzeptionell und praktisch-handwerklich nach ihren eigenen Vorstellungen zu arbeiten. Aus allen genannten Gründen halte ich den 280 Seiten umfassenden Band THEATER-FRAUENTHEATER für eine geeignete Lektüre nicht nur für Frauen, die im Theaterbetrieb Fuß fassen wollen. Es ist ein Buch, das Theater auch als Machtkonstrukt aufdeckt, in dem Männer und Frauen zu-

sammen arbeiten. Es fördert Gespräch. Denn jeder Diskurs über weiblich determinierte Kunst kann einen bewussteren Umgang mit der eigenen Karriere fördern und ebenso neue künstlerische Wege aufzeigen.

Sylvia Krupicka

Gerd Bräuer: Schreiben als reflexive Praxis, Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2000.

Verheißungen gibt es viele. Die Ratgeber-Literatur boomt. Die Regale in den Buchhandlungen biegen sich. Und was uns alles geraten und versprochen wird. Richtig gut auftreten. Richtig gut reden. Richtig gut kochen. Richtig gut Geld anlegen. Und natürlich auch: richtig gut schreiben. Nein.

Von solcherart Flachware ist Gerd Bräuers Buch „Schreiben als reflexive Praxis“ weit entfernt. Bräuer steht nicht über den Dingen. Er gibt nicht Ratschläge, wie geschrieben wird. Bräuer regt an, aktiv mit den eigenen Leistungen umzugehen. Was uns die Romanautoren schon lange verraten, wenn sie überhaupt etwas über ihr Schreiben verraten, dann das: irgendwann beginnen die Romanfiguren ihr eigenes Leben. Diese Erfahrung der ganz eigenen Dynamik des Schreibens veranschaulicht Gerd Bräuer mit seinen Arbeiten seit einigen Jahren. Ihm geht es allerdings nicht um Romanschreiben, ihm geht es um das Schreiben überhaupt. Ihm geht es darum, die verkrusteten Vorstellungen über den Schreibprozess aufzubrechen. Schreiben ist keine Feiertags-Angelegenheit, kein sich ergießender Wurf, ausgelöst durch den ersehnten Musenkuss. Nein.

Schreiben gehört zum Alltagsgeschäft für den der lernt, der lehrt, der Wissenschaft betreibt, der künstlerisch arbeitet, der kreativ ist. Schreiben und Lesen sind Kulturtechniken ersten Ranges. Davon weiß jedes Kind ein Lied zu singen. Nur wird Schreiben in den deutschsprachigen Bildungsinstitutionen noch immer zu eindimensional „gehandelt“. Schreiben dominiert nach wie vor als bloße Erkenntnisdarstellung. Man hat was verstanden und bringt es zu Papier. Fertig. Nein.

Die pure Produktorientierung vertut die dynamischen, prozessorientierten, die reflexiven Chancen, die das Schreiben ebenso in sich birgt. Wie geht reflexives Schreiben? Ganz einfach. Mit Bräuers Buch als Impuls und Orientierungshilfe sich klar darüber werden, dass Schreiben nicht nur Erkenntnisse abbildet, sondern selber Wissen produziert. Man muss es nur wirklich tun.

Schreiben ist Denken auf dem Papier. Schreiben ist Arbeit am Text und schriftliche Reflexion über das Geschriebene. Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio sind die dafür geeigneten Mittel, die Bräuer sehr anschaulich und mit vielen Textbeispielen vorstellt. Und natürlich: reflexives Schreiben passiert nicht nur alleine, einsam am Schreibtisch. Bräuer zeigt vor allem die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens im Spannungsfeld zwischen privatem und öffentlichem Schreiben. Schreibwerkstätten, Schreiblabore, Sommerakademien, Schreib- und Lesezentren in den Schulen sind die Orte, an denen die andere Art des Schreibens und fächerübergreifenden Lernens praktiziert wird.

Bräuers Publikation macht Lust, das eigene Schreiben unter die Lupe zu nehmen; die eigene Sprache durch Tagebuch und Journal in Besitz zu nehmen. Bräuer nimmt exemplarisch mit auf den Weg: Vom Aufspüren eigener Schreibbedürfnisse bis hin zur Präsentation der Etappen und Ergebnisse in Form eines Portfolios. Ein Portfolio ist das vom Produzenten selbst gestaltete Schaufenster eines gesamten Arbeitsprozesses, in dem nicht nur fertige Texte ausliegen, sondern auch Alternativen, Nebenwege, Werkzeuge, Skizzen gezeigt werden.

So gesehen ist „Schreiben als reflexive Praxis“ auch ein Prozess- und Produkt-Portfolio der Schreibberatungs- und Lehrtätigkeiten Gerd Bräuers in den letzten Jahren an Schulen und Universitäten in USA und Europa.

Implizit gibt Bräuer mit seinen Schreibszenarien auch viele Impulse für eine reflexive Praxis der Theaterarbeit. Im Proben-Tagebuch könnte ich als Schauspieler ganz im Schutz des Privaten Gedanken und Gefühle aus meinem Inneren herausschreiben und im Prozess des Aufschreibens erfahren, was mir die Rolle bedeutet. Im Arbeitsjournal wäre es möglich, Dialoge zwischen meiner Rolle und mir als Schauspieler zu formulieren. Offen könnten wir im Journal auch ein fiktives Expertengespräch zwischen dem V-Effekt und der Einfühlung notieren. Und sowieso ist jedes Programmheft mit Probenfotos, historischen Texten, soziologischen Daten, literarischen Zitaten eine Art Portfolio des Entstehungsprozesses einer Aufführung.

Claus Mischon

Melanie Axter: *Das Theater der Unterdrückten* Augusto Boals und seine Präsentation in der Gegenwart. Stuttgart 2001. 159 S.

Das hier vorzustellende – und zu empfehlende – Buch von Melanie Axter befaßt sich

ratsächlich mit dem komplexen Theater- und zugleich Pädagogik-Ansatz von Augusto Boal (siehe zu Boal auch das Themenheft der KORRESPONDENZEN Nr. 34 und die darauf folgenden Beiträge in Heft 35/36 und 37). Nun könnte man meinen: Zu Boal ist genug geschrieben; warum noch dieses Buch? Drei Antworten:

1. Wohl kein anderer Künstler hat die kulturellen und sozialen Herausforderungen seiner Zeit so stark in sein Theaterkonzept einbezogen wie Augusto Boal. Vom direkten politischen Eingriff über ein Theater in der Klaviersprache, die in Diktaturen notwendig wurde, bis hin zu feineren psychodynamischen Arbeitsformen reicht das Spektrum. Und Boal zeigt sich weiter neugierig, wie er in einem Gespräch mit Bernd Ruping und Jürgen Weintz, den Redakteuren des KORRESPONDENZEN-Heftes 34, sagte.
2. Die Verfasserin Melanie Axter hat einen Autor und Theater-Aktivistin ausgegraben, der fast vergessen wurde und dennoch als über Siebzigjähriger weiterhin sozial-ästhetisch aktiv ist: Es ist Armand Gatti (geb. 1924) gemeint (S. 40 – 48). Gatti ist vornehmlich in Frankreich tätig und arbeitet dort – auf Anforderung, nicht sich aufdrängend – mit sog. Langzeitarbeitslosen etwa – und das über mindestens ein halbes Jahr (in der Regel: 1 Jahr) mit starker theatraler Körperarbeit, weil Arbeitslosigkeit und Deklassierung auch den Körper zerstören. Gatti stellt seine Techniken als ‚Schreibknecht‘ und Theatermann solchen Personen zur Verfügung. Er leiht ihnen seine Kraft für ihren öffentlichen Ausdruck. Dabei arbeitet Gatti stark mit lokalen Medien und kleinen Öffentlichkeiten zusammen. Melanie Axter hat Gatti wieder in die Diskussion gebracht und damit an ein Stück Berufsgeschichte von Theaterpädagogik erinnert.
3. Und sie hat erkannt, daß Theaterpädagogik einer neu und entfaltet verstandenen Erwachsenenbildung sehr dienlich ist – sei es durch die Dynamik und Sensibilität der ästhetischen Grundierung von Theaterarbeit – wobei sie sich auch auf die KORRESPONDENZEN-Mitherausgeberin Ulrike Henschel bezieht –, sei es durch die Rückführung von Theater in den soziokulturellen Praxis- und Weltverstehens-Diskurs (hier bezieht sie sich unter anderem auf Fritz Letsch, München, ebenfalls Autor dieser Zeitschrift), sei es mit Blick auf die Tatsache, daß Erwachsenenbildung immer mehr zu einem partizipativen Verfahren wird und werden soll (mit Bezug auf Didi Gipsy und Margret Bülow-Schramms Untersuchungen zum brüchigen Habitus; beide sind ebenfalls KORRESPONDENZEN-Autorinnen). Mit solchen Ansätzen, wie sie Boal liefert (aber auch Brecht oder

Gatti), wird der Erwachsenenbildung eine Folie für die Weiterentwicklung gespannt.

*Zusammengefaßt:* Ein Buch für die Begründung der Integration von Theaterarbeit in die Erwachsenenbildung. Die Verfasserin reagiert damit auch auf einen Befund (siehe Bernd Ruping u. a. (Hrsg.): *Widerwort und Widerspiel*. 338. S., DM 20,— plus Porto, zu beziehen über TPZ Lingen, Fax: 0591 – 91663-63), z. B. in Volkshochschulen bringen die Lernenden eine Menge von medial vermitteltem Alltagswissen mit. Hierfür müssen Bearbeitungsweisen gefunden werden. Theaterarbeit bietet sich methodisch an!

Zwei persönliche Schlußbemerkungen: Auf S. 92 kritisiert die Verfasserin meine assoziative Schreibweise, die manchmal ein Verstehen schwermache. Gut beobachtet und Recht hat sie! Dann: Ich empfehle die Betrachtung des weißen Umschlags bei künstlichem Licht: Er glitzert dann ganz fein, als sei zarter Glitter/Glimmer draufgestaubt ...

Gerd Koch

Frank Kämpfer (Hrsg.): *Musiktheater heute*. Peter Konwitschny, Regisseur. Hamburg 2001, 242 S.

Musiktheater als Ästhetikum und als Zeitgenossenschaft und „Theatralisierung des Theaters“ (S. 29), besser: des Musiktheaters: Dafür stehen die Inszenierungen eines Peter Konwitschny (geb. 1945). Der Rundfunkredakteur Frank Kämpfer stellt ihn in Interviews und Eigenbeiträgen des Regisseurs vor und liefert unter anderem ein Inszenierungsverzeichnis. Die aufsehenerregenden Inszenierungen in Hamburg von 1998 – 2000 läßt Peter Petersen Revue passieren. Konwitschnys „Mahagonny“-Inszenierung steht in dieser Saison wieder im Programm der Hamburgischen Staatsoper. 1999 studierte Konwitschny die Operette „Csárdásfürstin“ in der Dresdener Semperoper ein und ließ sich von der Tatsache leiten, daß diese Operette 1915 uraufgeführt wurde, „also mitten im Krieg ... Europa, wie man es bis dahin kannte, ging unter.“ (S. 198) Konwitschnys Inszenierung führte zum inhaltlichen Skandal, weil Operettenseligkeit sich so nicht einstellen wollte. Absetzung! Schrie man. Urheberrechtsstreit über die Aufführung vor Gericht. Kompromiß: Zwei Aufführungen wurden zeitweilig gleichzeitig aufgeführt. Original und Fälschung. Zumindest wurde wohl damit bestätigt, daß eine Regieleistung eine eigenständige künstlerische Leistung ist ... Konwitschny wurde 2001 zum besten Opern-Regisseur gewählt.

Gerd Koch

## Termine

### 1.– 4. 11. 2001

Körper – Ausdruck – Komik (Pantomime – expression corporelle).  
Kursleitung: Pinok & Matho, TEMP/Paris.  
Veranstalter: Theaterwerkstatt Monique Moelter,  
Stürzkreutstr. 36, 78315 Radolfzell.

### 1.– 4. 11. 2001

Fachtagung „Theater in der Lehre – Inszenierungsmethoden der Hochschuldidaktik“ in Bielefeld.  
Organisation: Ingrid Hentschel (Fachhochschule Bielefeld), Gerd Koch (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin), Johannes Wildt (Hochschuldidaktisches Zentrum der Uni Dortmund, e-mail <jwildt@hdz.uni-dortmund.de>).

### 9. – 11. 11. 2001

Zwei theaterpädagogische Workshops: (1) Commedia dell'arte mit Mario Fraschetti (Montorsai/Italien), (2) PersonenStimmen mit Christian Gedschold (Berlin).  
Veranstalter: Gesellschaft für Theaterpädagogik, per Adr. Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, e-mail [vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de](mailto:vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de)

### 16.11. – 2. 12. 2001

Theaterfestival SPIELART München: Beziehungen zwischen dem Theater und seinem Publikum.  
Adresse: Ludwigstr. 8, 80539 München [info@spielmotor.de](mailto:info@spielmotor.de)

### 23. 11. – 10. 12. 2001

Theatertage im Deutschen Museum München: Wissenschaftstheater – Museumstheater.  
Veranstalter/Informationen: Deutsches Museum/Sabine Hansky, Tel.: 089-2179281.

### 26. – 28. 11. 2001

Mut proben – Demokratie lernen in der Kulturellen Bildung.  
Veranstalter: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung mit Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin.  
Adresse: BKJ, Küppelstein 34, 42 857 Remscheid.

### 7. 12. – 9. 12. 2001

13. Frankfurter Autorenforum für Kinder- und Jugendtheater: Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater.  
Infos: <[www.kjtz.de](http://www.kjtz.de)> Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, z. H. Henning Fangauf, Schützenstr. 12, 60311 Frankfurt am Main.

### 12. – 14. 4. 2002

Frühjahrstagung des Bundesverbands Theaterpädagogik (BuT) in der Akademie Remscheid. Das Thema der Tagung wird auf der Bundestagung Ende Oktober 2001 in Coburg beschlossen und in Heft 40 der KORRESPONDENZEN veröffentlicht.

### 25. – 28. 4. 2002

Ausschreibung: THEATERRÄUME, 18. Theatertage in Friedrichshafen  
Die Einladung ergeht an alle Sparten des Amateurtheaters, aus allen Generationen und Nationen.  
Ausschreibungsunterlagen bis 7. 1. 2002 anfordern bei: Förderverein. Theatertage am See, Postfach 2946, 88023 Friedrichshafen [theatertage@bodensee-schule.de](mailto:theatertage@bodensee-schule.de)

### 30. – 31. 5. 2002

Wenn das Theater zum Survival-Training wird. Methoden der Theaterarbeit im Arbeits- und Ausbildungsalltag der Wirtschaft.  
Leitung: Thomas Lang, Dr. Mechthild Klotz. Eine Veranstaltung der Bundesakademie Wolfenbüttel in Kooperation mit dem Bundesverband Theaterpädagogik (BuT). Gesprächspartnerinnen und -partner sind Profis aus Personalentwicklung, Unternehmensberatung, Theaterpädagogik und Theaterforschung.  
Informationen und Anmeldung: Bundesakademie Wolfenbüttel, FB Theater, Thomas Lang, Tel. 05331 – 808 411. Kosten: 100,- (DM 195,58).

### 27. – 29. 6. 2002

Ständige Konferenz Spiel und Theater in Wolfenbüttel

### Fachkräfteprogramm Deutschland – Ghana

Vom **28.11.-6.12.2001** wird eine Delegation der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V. nach Accra in Ghana reisen, um zukünftige Jugendbegegnungsmaßnahmen in Deutschland und Ghana vorzubereiten. Der Schwerpunkt dieses Austausches liegt auf dem Gebiet Tanztheater.

Wer Interesse hat, sich über die Erfahrungen und Ergebnisse dieses Fachkräfteprogramms zu informieren, melde sich bei der

**Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V.**

Falkenstr. 20, 30449 Hannover

Tel. 0511/4581799, e-mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de)

### Fachtagung Internationale Jugendbegegnungen

Vom **4. – 5. Mai 2002** veranstaltet die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V. in Hannover eine Fachtagung zum Thema Internationale Jugendbegegnungen.

Neben einer Einführung in die verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten werden VertreterInnen aus verschiedenen Ländern anwesend sein und über Zusammenarbeitsmöglichkeiten berichten. Auf dieser Tagung können so auch, dank der Anwesenheit ausländischer Gäste, konkrete Kontakte für Jugendbegegnungsmaßnahmen geknüpft und Begegnungsprojekte entwickelt werden.

Nähere Informationen:

**Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V.**

Falkenstr. 20, 30449 Hannover

Tel. 0511/4581799, e-mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de)

### Fachverband für Theatererziehung und Schultheater

LAG für das Darstellende Spiel in der Schule Niedersachsen e.V.

Ein mitgliederstarker Verband kann viel bewirken. Kommen Sie zu uns!

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

- „Theater-Info“, die Verbandszeitschrift, informiert halbjährlich über neue Entwicklungen und gibt viele praktische Materialien an die Hand (auch als Nichtmitglied erhältlich)
- über 30 Jahre arbeiten wir für die **Entwicklung des Faches Darstellendes Spiel**, an über 70 Schulen in Niedersachsen ist es bereits eingeführt.
- **Fort- und Weiterbildungen**, durchgeführt von erfahrenen Mitgliedern, geben Ihnen Anregungen und Know how bis zum Zertifikat für das Unterrichten des Faches Darstellendes Spiel
- Das zweijährlich an vielen regionalen Zentren ausgerichtete **Niedersächsische Schülertheatertreffen** mit seinem zentralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes führt Gruppen und Ideen zum Anschauen und Diskutieren zusammen.



Es lohnt sich, dabei zu sein.

Mehr über uns auf der neuen Homepage: [www.schultheater-nds.de](http://www.schultheater-nds.de)

Kontakt über Sabine Peters (1. Vorsitzende), Am Walde 26, 21403 Wendisch Evern,

T.04131 51167, [peters-wendisch@t-online.de](mailto:peters-wendisch@t-online.de)

oder Dirk Wilkening (Geschäftsführer), Kendalstr.11a, 31737 Rinteln, T. 05751 916993,

[dirk.wilkening@epost.de](mailto:dirk.wilkening@epost.de)

## Adressen

Angela Gärtner, per Adr. Kreativhaus, Fischerinsel 3, 10179 Berlin-Mitte

Lars Göhmann, Weinmannstr. 7, 49809 Lingen/Ems

Jörg Gohlke, Grotestr. 24, 30451 Hannover

Dorothea Goltzsch, FEZ Wuhlheide, Eichgestell, 12459 Berlin-Köpenick

Ulrike Hanke, Fachhochschule Neubrandenburg, hanke@fh-neubrandenburg.de

Ulrike Hentschel, Chruserstr. 23, 10829 Berlin, ulrike.hentschel@berlinweb.de

Gerd Koch, Sieglindestr. 5, 12159 Berlin

Sylvia Krupicka, Mendelstr. 21, 13187 Berlin

Rudolf Kruse, Stadt Lingen, Postfach 2060, 49803 Lingen

Marie-Luise Lange, Rodenbergstr. 21, PLZ Berlin

Claus Mischon, Bamberger Str. 52, 10777 Berlin

Ute Pinkert, Nordbahnstr. 1 A, 13359 Berlin

Norbert Radermacher, TPZ Lingen, Universitätsplatz 5 -6, 49808 Lingen

Friedhelm Roth-Lange, Glückstraße 8, 53115 Bonn, e-mail: rothlange@aol.com

Karola Wenzel, Institut für Theaterpädagogik, Fachhochschule Osnabrück/Standort Lingen, Am Wall Süd 16 - 49808 Lingen (Ems)

### „Stanislawski and Friends“

Ein Arbeitsbuch über die „klassische“ Schauspielpädagogik aus der kulturpädagogischen Praxis mit Neunundzwanzig lektorierten, thematisch organisierte Theaterstücke und Hilfen zum Einstieg in die Probenarbeit.

In Berlin regnet es. Ich sitze an meinem PC und schreibe am *Tag der Einheit* über ein Projekt, das noch nicht abgeschlossen und doch schon komplett auf dem Tisch meines Verlegers liegt: Das Buch „Stanislawski and Friends“ ist zwar schon fertig und das Kursprogramm, das das Buch begleitet, eigentlich auch. Am letzten Wochenende fand zum Beispiel am Hans-Otto-Theater (Potsdam) im Rahmen der „Multiplik“-Reihe des BUTS: „Eine Reise durch die klassische Schauspielpädagogik“ statt. (Schöne Grüße auf diesem Weg nach Aachen, Aalen, Freiburg, Hannover, Köln, Lingen, Nürnberg, Potsdam und an die Teilnehmerinnen aus Berlin). Nun ist es aber so: das Arbeitsbuch und das Kursprogramm gehören zueinander wie Adam und Eva oder wie Brot und Wein. Deshalb beschreibt das eine gewissermaßen das andere. Die Kursteilnehmer, die unter immer wieder neuen Bedingungen zusammen kommen, tragen natürlich mit ihren eigenen Erfahrungen zur Weiterentwicklung des Programms bei. Und das Kursprogramm von „Stanislawski and Friends“ wandelt sich laufend, wächst weiter, gewinnt an Klarheit und ist doch in seiner Entwicklung lange noch nicht abgeschlossen. Aber das Buch legt mich fest, fasst Gedanken in Worte und Struktur. So und nun kommt die Sonne raus und ich komme endlich zum Inhalt des Buches, das unter dem Titel „Stanislawski and Friends“ im Frühjahr 2002 im Schibri-Verlag erscheinen wird und sich aus vier Teilen, die aufeinander aufbauen, zusammensetzt.

1. Im Gegensatz zu den gängigen Schauspielführern sind in „Stanislawski and Friends“ die vorgeschlagenen Theaterstücke nicht den Autoren, sondern einer bestimmten thematischen Überschrift (wie „Lust und Liebe“ oder „Märchen und Moral“) zugeordnet.
2. Dem Lektorat folgen Hilfen für den Einstieg in die Probenarbeit, die die Arbeit an einer Inszenierung erleichtern und den Mut fördern, neue unkonventionelle Wege zu erproben.
3. Eine Reise durch die „klassische“ Schauspielpädagogik, mit der in die Schauspielpädagogik von Stanislawski, Meyerhold, Cechov, Brecht, Strasberg und Grotowski eingeführt wird, untermauert die Hilfen für den Einstieg in die Probenarbeit. Doch anstatt eine dieser Schulen in ihrer ganzen Komplexität vorzustellen, werden zum Beispiel aus dem Stanislawski-System charakteristische Übungen entnommen und zusammen mit vergleichbaren Ansätzen in einen Kontext gestellt. Atmosphäre, Verstand, Körper, sensorische Erinnerung und Rhythmus sind die neuen Ordnungskriterien, mit denen die gesamte Bandbreite der „klassischen“ Schauspielpädagogik deutlich werden kann.
4. Darstellende Ideenkonferenz (Stückentwicklung - Projektarbeit) bietet abschließend eine Art theaterpädagogischen Gemischtwarenladen, um mit einer Gruppe selbst ein Theaterstück zu einem Thema entwickeln zu können - eben Theater zum Einsteigen und zum Mut machen. Sprich: Ein Gebrauchstheater für (fast) alle Fälle, wenn es darum gehen soll, kreativ Stellung zum Leben zu nehmen.

**Thomas Aye**  
(für Fragen zum Kursprogramm)  
Bergstraße 7  
14109 Berlin

**Schibri-Verlag**  
(für Fragen zum Arbeitsbuch)  
Dorfstr. 60  
17337 Milow

nicht entlehnbar

## Bisher erschienene Hefte der KORRESPONDENZEN mit ihren Themen-Schwerpunkten

Heft-Nr.	Themenschwerpunkt (DM-Preis)
1	Theaterarbeit mit Lehrstücken (2,50)
2	Boal/Brecht/Spielleiter (3,—)
3/4	Arbeitsfelder der Theaterpädagogik (5,—)
5	Prozesse - Produktionen (4,—)
6	Musik & Theater (4,—)
7/8	Lach-Theater (6,—)
9/10	Theaterprodukte. Reflexionen aus der Praxis (7,—)
11/12/13	Spiel-Versuch 1991: Badener Lehrstück (8,—)
14	Spuren (6,—)
15	Die ganze Welt ist eine Bühne (8,—)
17/18	Ohne Körper geht nichts (5,—)
19/20/21	Brecht Lehrstücke (12,—)
22	Sprechen Sprache Gestalten (8,—)
23/24/25	Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung (20,—)
26	Fremdes Theater (10,—)
27	Theatralität <b>(mit Gesamtregister der Hefte 1 bis 25)</b> (10,—)
28	Programme - Profile - Perspektiven (13,—)
29/30	Shakespeare gestalten (16,—)
31	Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik (13,—)
32	Bildung. Jugendclubs an den Theatern (13,—)
33	Authentizität - Theater - Deutschunterricht (13,—)
34	Augusto Boal (15,—)
35/36	Body and Language. Intercultural Learning (engl.) (15,—)
35/36	Körper und Sprache. Aspekte inter kulturellen Lernens (engl./Deutsch) (15,—)
37	Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee (15,—)
38	Eigensinn und Wechselspiele (15,—)

Einige Hefte sind mittlerweile vergriffen. Sie können als Fotokopie zum Heftpreis geliefert werden. Bestellungen über einem Wert von DM 30,— werden im Inland portofrei ausgeliefert (Bestelladressen: Herausgeber, Verbände und Verlag).