

19. Jahrgang

Heft 43

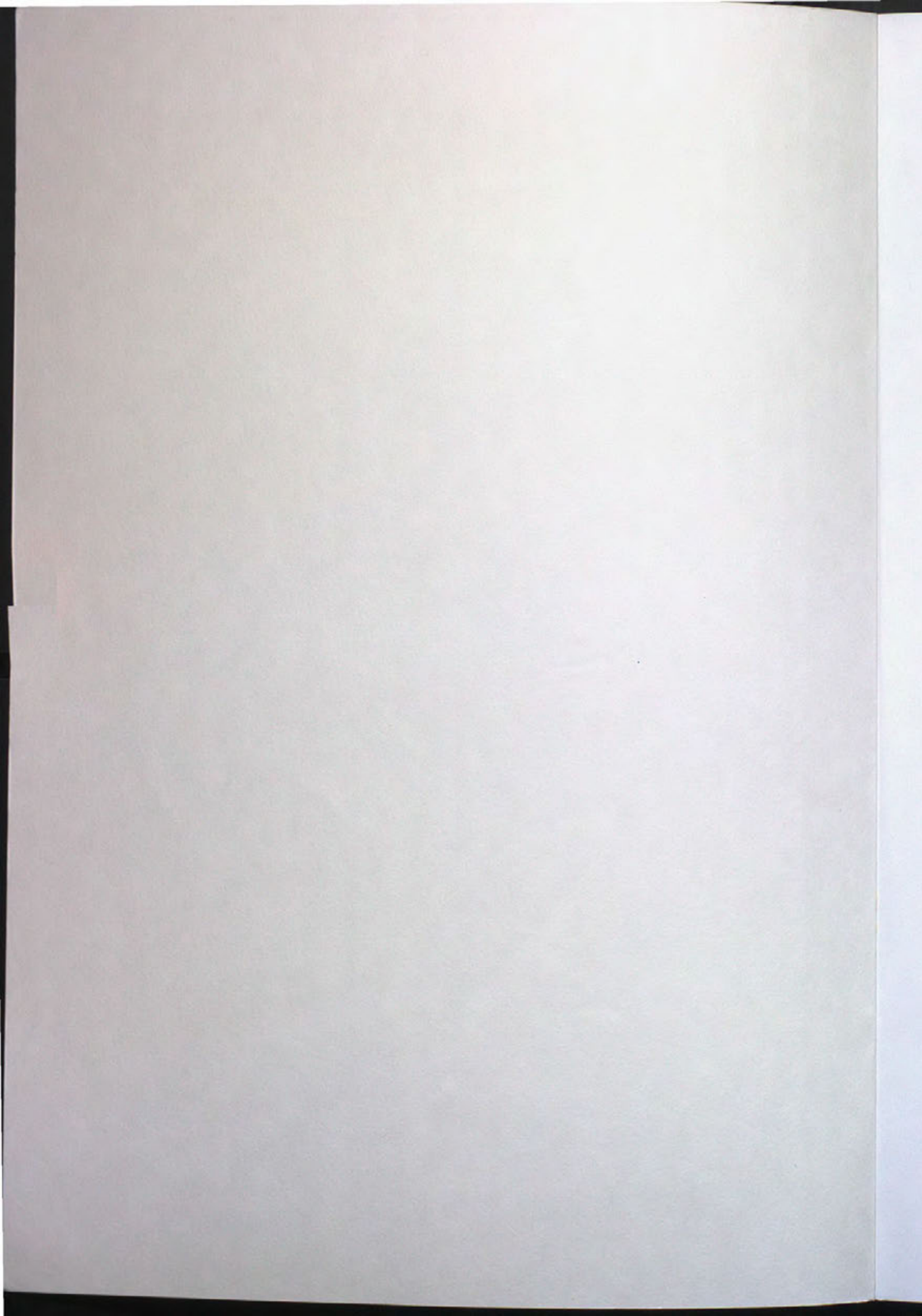
Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

So
arbeite
ich



Berichte aus der Vielfalt der Theaterpädagogik



Inhalt

Editorial

Gerd Koch

3

So arbeite ich

Checklisten für Theaterpädagogen – ein Ausflug ins Projektmanagement

Maria Pfeffer

4

Geh heim! Geheim? Heimat? Geh!

„Devising Theatre“: das Projekt „geheimat“ des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields in Graz

Sieglinde Roth

7

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur –

Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen

Dorothea Hiliger

12

SAFARI nicht nur in Afrika – ein theaterpädagogisches Modell

Gabriele Czerny

16

Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

Wolfgang Pfeiffer

20

Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)

Antonios Lenakakis

25

Sechs Bemerkungen zu Politischer Bildung, selbstgesteuertem Lernen & Theatralisierung

Gerd Koch

48

Licht-Kunst

Andreas Lohrey

48

Wir vom „Theater Daktylus“

Stephan Weßeling/Anne Zühlke

34

Fundstück

35

Minus 25 °C

Theatrum Mundi & Virtualität

Rainer E. Zimmermann

36

Aus der theaterpädagogischen Welt

Bühnen in der Stadt – Die Stadt als Bühne

Jahrestagung 2003 der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen

Ulrike Hentschel

39

Ein Buch zu Ehren von Hans-Wolfgang Nickel

Gerd Koch

40

50 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e. V.

Klaus Hoffmann, Ute Handweg

41

Die Masterschaft! Neuer Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin

Ulrike Hentschel

43

transeuropa 2003 – ein Festival positioniert sich

Vivica Bocks

45

WildwuX und Metronom

Theaterarbeit in ländlicher Region (Niedersachsen)

Gerd Koch

46

Rezensionen

48

Termine	52
Adressen der Autorinnen und Autoren sowie Mitarbeiterinnen	56

Redaktionsschluss für Heft 44 ist der 6. Januar 2004. Die Redaktion des Heftes hat Ulrike Hentschel (Adresse siehe unten).

Impressum

Herausgeber:	Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: uhen@udk-berlin.de , Fax: 030-78717974, Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, e-mail: 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 , Fax: 0591- 91269-92 Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königs- worther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: yassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de , Fax: 0511-7624060
In Kooperation mit	Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. Bundesverband Theaterpädagogik e.V. BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
Verlag:	Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, http://www.schibri.de E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
Grafische Gestaltung:	Arite Nowak
Copyright:	Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
Preis:	Heft 43 Euro 7,50 plus Porto Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto

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

Bestelladressen: Buchhandel; Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, Email: but@netcologne.de; Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V., Falkenstr. 20, 30449 Hannover, Tel. 0511-4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: info@bag-online.de; Gerd Koch; Florian Vaßen; Schibri-Verlag.

Eigentlich hätte ein KORRESPONDENZEN-Heft mit dem so aufmunternden und zurufenden Heft-Titel „So arbeite ich“ als Frühjahrsheft und nicht als Herbst(laub)heft erscheinen müssen. Da es jetzt erscheint, soll es allgemein aufmuntern und nicht nur die Winterzeit zu überstehen helfen.

Wir liefern „Berichte aus der Vielfalt der Theaterpädagogik“ und zeigen damit an, dass allerhand los ist auf unserem Arbeitsfeld. Dass unsere Autorinnen und Autoren häufig in der Ich-Form schreiben, ist durchaus beabsichtigt. So kommt die Farbigkeit ihres Tuns gut heraus und die subjektive Courage und ein reflektierender Eigensinn zeigen sich.

Zu liberalen Gesellschaften gehört ja eine Hofierung des Ichs bis hin zu manchem Missbrauch (etwa bei subjektiven Schuldzuweisungen in der Arbeitslosigkeit), und auch das neu-deutsche Wort von der „Ich-AG“ ist ja so börsenfähig gar nicht, wie die beiden Buchstaben „AG“ suggerieren.

In einem schön zu lesenden Artikel (meine ich) von Robert Misik wird unsere Ich-Arbeitsform in einen geschichtlich-systematischen Rahmen gestellt, den man/frau so vielleicht nicht erwartet: „Karl und die Ich-AGs. Marx ist wieder da! Oder war er nie weg? Sogar eingefleischte Kapitalisten behaupten, seine Theorie liefere die ‚beste Sicht

auf den Kapitalismus.‘ Über eine Renaissance und ihre Hintergründe“ (in: die tageszeitung – taz –, 20. 8. 2003, S. 15). Wir geben einige Zitate aus dem Artikel wieder – gewissermaßen als (eine) Theorie zu unserem subjektiven Heft-Schwerpunkt „So arbeite ich“. (Von Robert Misik erschien im übrigen gerade im Aufbau-Verlag: „Marx für Eilige“ zum Preis von 7,95 Euro).

Dass dieser Kapitalismus an seiner Unfähigkeit, selbstverantwortliche Arbeit kooperativ zu organisieren, scheitern würde, wäre heute eine gewagte These: erweisen sich nicht große Firmen, die Freiberufler der Ich-AGs und, beispielsweise, Software-Programmierer als durchaus routiniert, Arbeit zwischen New York, Ulm und Bangalore in Sekundenschnelle zu kombinieren, neu zusammzusetzen und kreativ zu gestalten?

Denn wenn gilt, dass der entgrenzte, raffinierte, auf Wissen basierende Kapitalismus den Eigensinn der Subjekte noch für sich produktiv zu machen versteht, so gilt damit auch umgekehrt, dass er diesen Eigensinn auf immer erweiterter Grundlage produziert. Der Kapitalismus scheitert zwar nicht, wie Marx dachte, weil er die Kreativitäten, die er zu wecken vermag, nicht zu nützen versteht, aber er schafft, gerade weil er sie zu wecken, zu hegen und zu pflegen versteht, ein emanzipatorisches Potenzial – in Gestalt des Eigensinns der Vielen. Eine Vielzahl vom Menschen, die gewiss nicht viel vereint, die aber doch eine Vorstellung von „Erfolg“ haben, welche sich simplen pekuniären Rationalitäten entzieht, von „Würde“ und von Selbstbestimmung, Eigensinnigkeiten, die im strengen Sinn von den Verhältnissen selbst geschaffen werden.

Mit vielfachen Ergebnissen: Frustrationen, gescheiterten Rebellionen und gebeugten Existenzen, aber auch spielerischen Erfindungen neuer Lebenszusammenhänge – durch die Jungen, die „ihr Ding“ machen –, Verweigerungsversuchen, Ich-AGs und Lebenskünstlern. Die materielle Bewegung „macht“ die Subjekte und vermag sie dennoch nicht völlig widerspruchsfrei an sich anzuschließen. Wie ein unausstottbarer Kern sitzt das emanzipatorische Potential in dem paradoxen Raum, den dieser Kapitalismus aufspannt.

Heft-Redaktion: Ulrike Erhard, Gerd Koch, Sinah Marx.

Berichtigung: Auf dem Umschlag von Heft 42 der KORRESPONDENZEN wurde Bert Brecht falsch zitiert: Richtig heißt es bei ihm, dass die Widersprüche unsere Hoffnungen (also Plural) sind – und das ist ja eigentlich schön; denn nur eine Hoffnung wäre wohl zuwenig?!

Heft-Planung: Theaterpädagogik im urbanen, großstädtischen Raum soll der Themenschwerpunkt eines der nächsten Hefte der KORRESPONDENZEN werden. InteressentInnen und potentielle AutorInnen wenden sich bitte an die hierfür verantwortliche Herausgeberin Ulrike Hentschel.

So arbeite ich

Checklisten für Theaterpädagogen – ein Ausflug ins Projektmanagement

Maria Pfeffer

Nach einigen Jahren der Praxis als freischaffende Theaterpädagogin, mit verschiedenen parallel laufenden Projekten, überkam mich das starke Bedürfnis, meinen Organisationsaufwand zu strukturieren und zu vereinfachen.

Hier fand ich in den Instrumentarien des Projektmanagements¹ eine Unterstützung. Für die verschiedenen Phasen meiner Arbeit habe ich mir Checklisten erstellt. Ich notierte alles, was für mich beachtenswert ist. Da für mich das Entstehen einer Gruppe zentral ist, flossen auch diese Aspekte mit ein.

Die Checklisten beziehen sich auf die Arbeit im Jugendfreizeitbereich und auf die Zeitspanne eines Schuljahres.

Sie dienen als Gedankenstütze. Es ist gut, sich über jeden Punkt Gedanken zu machen – um dann festzustellen, ob er verworfen oder vertieft werden kann. Die Liste kann natürlich ergänzt und verändert werden! Über Anmerkung und Erfahrungsaustausch würde ich mich sehr freuen: maria.pfeffer@gmx.net

Checkliste vor dem Beginn der Arbeit

(als gründliche Information über die Aufgabe)

Räumlichkeiten

- Welche Räume stehen wann wem zur Verfügung?
- Gibt es da Regelungen, Ausnahmen?
- Wie verfähre ich mit Heizung, Licht, Schlüssel, Sauberkeit?
- Gibt es Parallelveranstaltungen?
- Reservieren von Terminen für Voraufführung, erstes Theaterwochenende, Endproben und Premiere. Wann muss ich sie festklopfen?

Erwartungen

- Was ist der genaue Zeitrahmen meiner Tätigkeit?
- Was für eine Zielgruppe wird gewünscht? Was für eine gibt es schon?
- Gibt es schon ein Publikum, wie sieht es aus?

- Wie wird bei Ausschreibungen und Einladungen vorgegangen?
- Wie sehen meine Erwartungen aus, meine Probenbedingungen?
- Wie sehen die inhaltlichen Erwartungen des Veranstalters aus, kann ich sie erfüllen?
- Worauf freue ich mich?
- Wie teuer soll der Kurs für die Teilnehmer sein?
- Wer ist für das Einsammeln der Kursgebühren zuständig?
- Wie lange vor Beginn braucht der Veranstalter ein Konzept mit inhaltlichen und zeitlichen Festlegungen?

Ressourcen

- Wie viel möchte und kann ich verdienen, wie groß ist mein Budget (Arbeitsvertrag)?
- Wie viel Stunden kann und möchte ich maximal in den unterschiedlichen Arbeitsphasen arbeiten?
- Wer steht mir als Mitarbeiter zur Verfügung (z.B.: Techniker, Zivi, Bühnenbildner, Musiker, Kostümbilder)?
- Wie viel Geld gibt es für Ausstattung und Kostüm?
- Wie sind der Kostümfundus und die Requisite bestückt? Gibt es da jetzt schon etwas, was mich zu Ideen inspiriert? Kann ich es haben oder ist es schon vergeben?
- Anlegen eines Ideenpools für Theaterstücke.

Checkliste in der Anfangsphase der Theatergruppe

Erstellen eines Konzepts

- Bis wann braucht der Veranstalter das Konzept oder die Projektidee für die Jahresplanung?
- Was möchte der Veranstalter davon schon in sein Ankündigungsblatt übernehmen?
- Was für Voraussetzungen sind nötig, damit das Konzept auch durchgeführt werden kann (Licht, Ton, Werbung, Probenbedingungen, Saal in den Endproben, Intensivwochenenden)?
- Wie alt sind die Jugendlichen?

- Kommen sie aus einem Bezirk, einer sozialen Schicht oder ist die Gruppe heterogen zusammengestellt?
- Hat die Gruppe Themen?
- Gibt es ein Thema, was in der Luft liegt?
- Gibt es ein Thema, was mich sehr reizt?
- Welche der Stücke/Stückideen, die ich „auf Halde“ habe, passen zu dieser Gruppe?
- Wenn nötig: kurze Prozessanalyse mit der Gruppe
- Gibt es eine Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Mutmachens?
- Klappen die Vereinbarungen?
- Kann die Gruppe schon ein Stück weit alleine laufen? Ist sie arbeitsfähig? Was kann ich der Gruppe selber überlassen?
- Haben sich Marotten eingeschlichen, z.B. zu spät kommen, über Nichtanwesende lästern, Cliques?

Die Anfangsphase der Theatergruppe

- Was mache ich bei den ersten Treffen (Vorschlag: Begrüßungsspiel. Vorstellen von zwei verschiedenen Konzepten. Vorfühlen, was die Teilnehmer spannend finden. Eine Entscheidung herbeiführen)?
- Welche Teilnehmer haben schon Theatererfahrung? Was für Erfahrungen, mit wem?
- Was sind die zeitlichen Möglichkeiten der Teilnehmer? (Wie viel Probenwochenenden können wir machen? Gut wäre: Eines am Anfang, eines am Ende. Wie viel Zeit bleibt in der Woche für Freizeit, für Theater. Können wir in der Endphase jeden Tag proben?)
- Was sind ihre Vorstellungen und Sehnsüchte vom Theaterspielen?
- Wie heißt unsere Theatergruppe?
- Wann können wir unser erstes Theaterwochenende machen?
- Erstellen einer Telefonliste.
- Meinen Leitungsstil kurz erklären.
- Was vereinbare ich mit den Teilnehmern für die erste Phase?
- Wie lang plane ich die Kennenlernphase?
- Wann möchte ich mit der Arbeit am Stück beginnen, wann muss ich mit den Durchlaufproben, mit der Arbeit auf der Bühne anfangen?
- Wann kommt das Bühnenbild hinzu, wann Technik, wann Kostüm, wann Öffentlichkeitsarbeit?
- Wann haben die Jugendlichen besonderen Stress (mittlere Reife, Klausuren) oder sind nicht da (Kurs- und Klassenfahrten)? Verdeutlichen, dass ich diese Infos so früh wie möglich brauche!
- Es muss in dieser Phase stattfinden: Kennen lernen, Spielfreude entfachen, Körperlichkeit, Grundregeln des Improvisierens (z.B.: Vorschläge der Partner akzeptieren, kein Zensor), Grundregeln des Ensemblespiels, Gruppenbildung, Feedbackregeln.
- Was wird unser Stück sein? Wie steht es mit der Materialsammlung?
- Besuchen von anderen Theaterstücken: Was haben wir gesehen, was gefällt, was inspiriert uns? Wie stellen die das her?
- Spätester Zeitpunkt, um den Premierentermin festzulegen! Vier Wochen davor: Intensivprobenwochenende im reservieren.
- Ankündigungstexte für die Öffentlichkeitsarbeit/Außendarstellung (offen formuliert).
- Aktualisiertes Konzept
- Erste Ideen für Bühnenbild und Kostüm, Suche nach Inspirationen; wer könnte mir behilflich sein?
- Wie zufrieden bin ich mit mir, mit dem Projekt? Wie klappt meine Vor-, Nachbereitung? Wie klappt die Verbindung zum Veranstalter, zu den Kollegen?
- Inhaltlich sollte in dieser Phase stattfinden: Körperarbeit, Sprache, Stimme, Improvisation, frei spielen, Materialsammlung, Schauspieltrainings und Etüden.

Checkliste nach einem halben Jahr

- Proben für das Stück! Wie laufen die Proben? Nimmt das Projekt Form an? Haben Gruppenmitglieder Aufgaben übernommen?
- Haben wir eine eigene Sprache gefunden?
- Läuft die Sache? Funktioniert die Gruppe? Wo hakt es noch?
- Verstärkte Suche nach theatralen Formen für unser Material.
- Ist die Materialsuche beendet oder brauchen wir noch Material?
- Guter Zeitpunkt für eine erste Voraufführung! Was können wir zeigen?
- Auswertung der Voraufführung.
- Analyse mit der Gruppe: wo sind wir, wo wollen wir jetzt hin (kurz, am besten mit theatralen Mitteln, als Spiel)
- Die Vorarbeiten zu Bühnenbild und Kostüm werden konkret.
- Erstes Treffen mit Techniker(n).

Checkliste nach spätestens drei Monaten

- Wie sieht es mit der Gruppenfindung aus? Gibt es Außenseiter, Schüchterne, Sündenböcke? Wie kann ich gegensteuern?

Checklisten für Theaterpädagogen – ein Ausflug ins Projektmanagement

- Vertrag mit den Jugendlichen für die Endprobenphase: Kein Zuspätkommen, kein Hängenlassen der anderen, sich gegenseitig aufbauen, nicht runterziehen ...
- Bewerbungen für auswärtige Auftritte und Jugendtheaterfestivals.
- Wie stellt sich das Projekt nach außen dar (Formulierung)?
- Bin ich mit mir zufrieden: wo muss ich mehr ‚powern‘, wo loslassen?
- Die Gruppe vorbereiten: Für die Endproben wird mein Leitungsstil strenger, direkter. Und: Unterstützt euch gegenseitig, gebt euch Feedback.
- Gedanken darüber machen, wie ich im Ernstfall mit ausgefallenen Darstellern umgehen kann.
- Falls wir Musik benutzen: Proben-CD brennen lassen, beschriften.

Checkliste zur letzten Probenphase

- Ziehen alle an einem Strang?
- Wie gehen die Teilnehmer mit Stress um?
- Behalte ich trotz Stress Humor und Leichtigkeit (!)?
- Klappt die Zusammenarbeit mit dem Veranstalter?
- Wer kann ein Plakat machen?
- Wer gestaltet mit mir das Programmheft?
- Wo machen wir Werbung?
- So oft es möglich ist, auf der Bühne proben, ein Gefühl für die Größe der Bühne und des Saals bekommen!
- Lichtproben. Ab wann kommen welche Techniker hinzu? Sind sie über alle Aufführungstermine informiert und können da? Oder muss noch ein Ersatzmann eingearbeitet werden?
- Wann müssen die Stopper in die Zeitschriften?
- Wer wird zu den Vorstellungen eingeladen?
- Verteilen und Aufhängender Plakate.
- Fertigstellen des Programmhefts.
- Durchlaufproben so oft es geht: Was fehlt beim Stück (Übergänge etc.), wo muss es gestrafft werden? Wie steht es mit der Spielfreude?
- Optimal: ein Intensivwochenende zum Proben!
- Kostümproun, Ausprobieren des Bühnenbildes.
- Zeit einplanen für letzte Besorgungen!
- Planung der Premierenfeier (Getränke, Essen, DJ. Wo findet sie statt, wer bereitet sie vor, wer räumt auf, wie lange geht sie, wer hat den Hut auf?)
- Wie viel Eintritt nehmen wir, wie viel Freikarten gibt es?
- Die Kollegen über den Stand der Proben informiert halten.

- Hauptprobe, Generalprobe

Checkliste zur Premiere

- Gästeliste.
- Wer dokumentiert die Aufführung auf Video?
- Wer sitzt an der Kasse?
- Wer macht Musik bei der Premierenfeier?
- Ansage wegen Handy-Verbot?

Auswertung der Aufführung

- Spieler: Wie habe ich mich gefühlt?
- Was wurde mir an Feedback vom Publikum gegeben, wie geht es mir damit?
- Wie fand das Publikum das Stück?
- Wie haben mir meine Mitspieler gefallen?
- Was hat am meisten Spaß gemacht, was hat mich erstaunt?
- Was nehme ich mir für die nächsten Aufführungen vor?
- Auswertung von Technik, Bühnenbild, Regie.
- Habe ich meine Ziele erreicht, habt ihr euer Ziel erreicht? Ist das Konzept aufgegangen? Wie hat es sich genau entwickelt?

Checkliste für auswärtige Aufführungen/Festivals

- Wann kann ich die Bühne sehen, wie groß ist sie?
- Wer ist für Licht und Ton zuständig?
- Wie viel Zeit haben wir für den Aufbau? Wie viel Zeit ist zwischen den Aufführungen? Ist das realisierbar?
- Habe ich die Möglichkeit von technischen Proben? Wann können die Darsteller sich mit der Bühne vertraut machen?
- Gibt es ein Motto der Veranstaltung, auf das wir eingehen sollten?
- Gibt es ein Begegnungsprogramm, was ist da geplant?
- Was braucht die Öffentlichkeitsarbeit: Photos, Programmheft, Plakate, Text über das Stück? Wo wird geworben? Was für ein Publikum erwartet uns?

Anmerkung

1 H.-D. Litke/Ilonka Kunow (1998): Projektmanagement, S. 27f.

Die von den Autoren gegebene Definition eines Projektes verdeutlicht noch einmal, wieso Projektmanagement zum Handwerkszeug der theaterpädagogischen Arbeit gehört: „Projekte sind nicht nur innovativ und mit hohen Investi-

tionen verbunden, sondern beinhalten auch viele Unsicherheitsfaktoren, die sie schwer kalkulierbar machen. Hinzu kommt, dass die Projektarbeit im Team erfolgt und von allen Beteiligten besondere Befähigungen verlangt. Jedes komplexe Projekt in einem Unternehmen sollte daher besonders sorgfältig geplant, überwacht und gesteuert werden.“ Ebd., S. 8



Alle Bilder des folgenden Beitrags sind Impressionen aus Proben und Aufführungen von „geheimat“. Leitung: Sieglinde Roth (uniT), Melanie Thompson und Roger Sell (Dartington College of Arts).

Geh heim! Geheim? Heimat? Geh! „Devising Theatre“: das Projekt „geheimat“ des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik / Theatre Work in Social Fields in Graz

Sieglinde Roth

Starting Points

Es ist ein eisig kalter Tag im Februar 2003. In einer Kirche im Grazer Stadtteil Gries, der Gegend mit dem höchsten AusländerInnenanteil der Stadt, sind neunzehn Menschen auf der Suche nach einem Platz zum Ausruhen. Sie haben bei sich, was sie gerade noch einpacken konnten, ehe sie ihre Heimat überstürzt verlassen mussten. Sie scheinen einander kaum wahrzunehmen. Sie haben nur Augen, Ohren und Sinne für die Kirche als Zufluchtsort. Da und dort lässt sich jemand nieder, breitet seine Habseligkeiten aus, kommt zur Ruhe. Zufällige KirchenbesucherInnen sind irritiert – was ist da los? Wer sind die fremden Menschen, die sich da in ihrem gewohnten Gebetsraum häuslich einrichten?

Es waren die TeilnehmerInnen des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields, die mit dieser Übung ihr gemeinsames Aufführungsprojekt am Ende des zweiten Semesters erarbeiteten.

Zur Vorgeschichte: Ein alle Studierenden beteiligendes Theaterprojekt bildet ein wichtiges Element des Studiums. In der Diskussion der Lehrgangsleitung mit unseren PartnerInnen vom Dartington College of Arts ergaben sich mehrere Fragen: Wo soll die Aufführung stattfinden? Für welches Publikum soll gespielt werden? Und vor allem: Welche Methode eignet sich am besten, um die Studierenden auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld vorzubereiten? Da sie darauf spezialisiert werden, mit gesellschaftlichen Randgruppen zu arbeiten, z.B. mit MigrantInnen, Menschen mit Behinderungen und LangzeitpsychiatriepatientInnen, schied

die Methode der auch nur annähernd traditionellen Umsetzung eines vorgegebenen Theatertextes von vornherein aus. Wir entschieden uns für die Methode des Devising Theatre, die am Dartington College of Arts eine lange Tradition hat. Anfangspunkte sind hier keine fertigen Theatertexte, sondern ein Thema, dem die Gruppe sich widmen will. Ausgehend davon starten die Recherche und die Entwicklung des Materials. Wiederholung, Auswertung und die gemeinsame Suche nach neuen Strategien treiben den Probenprozess voran, an dessen Ende eine Aufführung steht, für die alle Mitspielenden gleichermaßen verantwortlich sind.

Geh heim! Geheim? Heimat? Geh!

„Devising Theatre“: das Projekt „geheimat“ des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik / Theatre Work in Social Fields in Graz

Looking for a Theme

Nun ging es an die Themensuche – es musste etwas gefunden werden, das sowohl der Thematik der Gruppe als auch der Thematik der zukünftigen Zielgruppen entsprechen konnte. Über das Thema Fremdheit kamen wir zum konkreten und dennoch vieles offen lassenden Thema „Heimat“. Aufgrund der Größe der Gruppe und der doch recht kurzen Zeit entschieden wir uns dazu, ein Thema vorzugeben. Es wurde von den Studenten zwiespältig aufgenommen, was ich allerdings als sehr positiv für den Probenprozess empfand: Emotionen kochten hoch, Widerstände, in jedem Fall war das Thema ihnen alles andere als gleichgültig, und sie machten sich sofort an die Definitionen.

Was bedeutet "Heimat"?

Ein Ort, ein Name, ein Mensch, ein Gefühl?

Ein zwiespältiger Begriff in jedem Fall.

Gebundensein oder Geborgensein, Einengung oder Vertrautheit?

Heimat – ein Ort der Sehnsucht.

Site Specifics...

Devising Theatre bewegt sich aus dem geschützten Theaterraum heraus und geht mit der Aufführung dorthin, wo das Publikum ist. Das regionale und gesellschaftliche Umfeld wirkt direkt auf den Probenprozess ein – „site specifics“ wie die Lebensumstände und -bedürfnisse der dort lebenden Menschen sind zentrale Punkte der Recherche. Heraus aus dem Elfenbeinturm – hinein ins soziale Feld, das ist das Grundprinzip des Devising Theatre, das in England eine lange Tradition hat und mit dem Projekt des Universitätslehrgangs erstmals in voller Konsequenz in Österreich erprobt wurde.

Die bis zum Schluss und sogar Monate später heiß diskutierte Grundidee, eine Kirche als Aufführungsort zu wählen, war eine der ersten Assoziationen. Was sind klassische Asylorte? Wo werden Flüchtlinge untergebracht? Die Kirche als Schonraum und doch auch emotional widersprüchlichster besetzter Ort, als heiliger Raum, der seine eigenen Gesetze hat, rief zahllose Debatten hervor. Was „darf“ man in einer Kirche? Als was darf der Altar benutzt werden? Ist es spießig, ihn auszusparen, oder zeugt es einfach von Respekt?



Die Wogen gingen hoch, ehe auch nur eine einzige Szene er- und gefunden war. Im Prozess erschien das mühsam, und ich fragte mich oft, warum ich Roger Sell und Melanie Thompson aus Dartington, mich selbst und auch die Gruppe solchen Konflikten aussetzte. Nun, im Nachhinein, ist deutlich geworden, dass gerade die Spannungen und Widersprüchlichkeiten die Gruppe sowohl in ihrer sozialen Gemeinsamkeit als auch in ihrer künstlerischen Ausdrucksfähigkeit ein schönes Stück weitergebracht haben. Ihre Genauigkeit wurde erhöht.

Beim Betreten der Kirche werden die BesucherInnen von einem Engelschor empfangen – einem sehr weltlichen. Fünfjunge Frauen in Second-Hand-Mänteln mit überdimensionalen Draht-Watte-Flügeln signalisieren: wir sind hier und heute. Ihre Sprache ist ein Wort-Staccato voller Fragen und leiser Koketterie. Immer wieder tauchen sie plötzlich auf, hört man das Knarren eines Flügels, steht ein solches Wesen plötzlich hinter einem. Und erstarrt. Wandelnde Wesen, die bei Blickkontakt mit Außenstehenden sofort zu Statuen werden. Als hätten sie sich nie von ihrem angestammten Platz fortbewegt. Wo aber ist der?

... in Social Fields

Im Prinzip geht es im Devising Theatre darum, dass eine Gruppe von Menschen gemeinsam eine Aufführung entwickelt, basierend auf einer Idee, ohne vorher festgelegten Text. Das Thema wird gemeinsam festgelegt, dann wird recherchiert, geprobt, fixiert. So entstehen lebendige Aufführungen, die auf jeden sozialen Kontext unmittelbar reagieren können und ungewöhnliche Ergebnisse zeitigen. In unserem Fall war entstanden aus diesen Vorüberlegungen die Intention, in einer Kirche in einem Stadtteil mit hohem MigrantInnenanteil eine Aufführung zum Thema „Heimat“ zu machen.

Die Kirche St. Andrä bildete für unser Projekt einen geradezu optimalen Rahmen.

Kunstprojekte sind als fixer Bestandteil im Pfarrleben verankert, der Pfarrer ist selbst ein anerkannter bildender Künstler und zeigte sich der Idee gegenüber aufgeschlossen. Klar war allerdings auch, dass er in den Prozess der Erarbeitung einbezogen werden wollte – im Sinne von „wissen, was in seinem Haus los ist“. Die Studierenden legten es zunächst als Kontrolle und Zensur aus. Melanie Thompson, die kühle und engagierte Performance-Künstlerin aus England, nahm diesen Debatten mit einer einfachen Anweisung die emotionale Brisanz: „When

you come to a site, never impose your ideas on it. Do not ask: What can I bring to the site? But ask: What does the site tell ME?“ Auf den Ort zu hören, auf seine Geschichte, sensibel dafür zu sein, was vorhanden ist, und dann auf eine eigenständige Art darauf zu antworten, ist ein Grundprinzip der „site specific performances“ und brachte uns weiter. Die Kirche nicht nur als Schauplatz im engeren Sinn, sondern auch gesehen in ihrem sozialen Kontext. In der Umgebung leben Menschen der verschiedensten Kulturen, von den „InländerInnen“ wohnen hier neben Menschen, die schon immer hier gewohnt haben, eher die sozial oder ökonomisch Schwachen. Der Begriff „Heimat“ hat in diesem Kontext naturgemäß eine vielfältige Bedeutung. Die Kirche war so ein Denkanstoß u.a. als Raum einer Gemeinschaft, als Ort der Spiritualität und als klassischer Asylort.

Eine Händlerin mit einem Bauchladen begleitet die BesucherInnen der Kirche die ganze Aufführung hindurch. Marktschreierisch preist sie ihre Waren an: Reliquien der besonderen Art, die allesamt menschliche Archetypen hervorrufen. Plastiktütchen mit seltsamem Inhalt. Engelshaar, Heimaterde („passend für jedes Land“), Atem Gottes (ein nur scheinbar leeres Tütchen, „wieder-auffüllbar nur im Wald“), Knochen von erleuchteten Hühnern, Krümel vom heiligen Abendmahl („führen, unters Essen gemischt, zu Frieden“) ... Ausdruck dessen, was Heimat und Religion gemein haben – Sehnsucht nach Geborgenheit und fraglosem Angenommensein. Hin und wider will tatsächlich jemand etwas kaufen.

Group Development

Devising Theatre beruht auf einem Gruppenprozess, der dem theaterpädagogischen Verständnis von einer Theateraufführung weit näher ist als das klassische Stadttheater. Was im deutschen Sprachraum einfach „Stückentwicklung“ heißt und in der freien Jugendkulturarbeit viel praktiziert wird, schwappt als auch professionelle Art, Theater zu machen und damit in soziale Realitäten zu intervenieren, zu uns herüber. Der primäre Ausgangspunkt der Arbeit ist nicht das Streben zu einem Aufführungsergebnis, sondern die genaue Recherche über und Beschreibung der Anfangssituation. Im Mittelpunkt des Interesses stehen zwei Fragen. Zum einen: Was sind die Bedürfnisse der Gruppe, die zusammenarbeiten will? Zum anderen: Für wen soll die Aufführung gemacht werden, was sind die Interessen der potentiellen ZuschauerInnen? Die dem Devising Theatre zugrundeliegende Philosophie ist daher eine, die sich auf jede Art von Theaterpraxis mit Gruppen im sozialen Feld übertragen lässt, in unterschiedlichem Grad der Selbständigkeit.

Hier taucht das Thema selbstgeschaffene Struktur auf. Anfangs ist vieles offen, vor allem das Material (nun im Sinne von geschriebenem Text und/oder Themen), daher braucht es eine gute Arbeitsstruktur. Besonders wenn sich Devising Theatre wie in unserem Fall aus festen Aufführungsräumen herausbewegt, muss der Rahmen klar sein.

Der Weg vom Pfarrhaus zur Kirchtür führt über einen aufgelassenen, nicht mehr als solcher erkennbaren Friedhof, auf dem seit Jahrzehnten Kinder spielen und im Sommer Feste veranstaltet werden. Bei „geheimat“ ist er gesäumt von Fackeln. Auf dem Weg in die Kirche nimmt kaum jemand sie wahr, weil sie noch nicht brennen. Wenn aber am Ende das Publikum das Gotteshaus wieder verlässt und zurückgeht zum Pfarrhaus, geht es durch eine Feuerwand – ihm wird geleuchtet, wohin auch immer.



Working Structure

Devising Theatre ist ein Prozess der **Komposition** und der **Aufführung**.

Alle drei wesentlichen Wörter dieses Satzes sind gleichermaßen wichtig:

Es ist ein **Prozess**, weil tatsächlich von Tag zu Tag, von Probe zu Probe, die Aufführung entwickelt wird, die anfangs nicht mal in groben Zügen feststeht.

Es geht um **Komposition** im weitesten Sinne, da aus vorhandenem Material das Stück, die Aufführung, die Performance (und dies wieder nicht wirklich übersetzbar in aller Wortbedeutung) geformt wird, gemeinsam von allen Beteiligten.

Geh heim! Geheim? Heimat? Geh!

„Devising Theatre“: das Projekt „geheimat“ des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik / Theatre Work in Social Fields in Graz

Es geht um **Aufführung**, weil diese am Ende natürlich stattfindet.

Doch auch die Aufführungen behalten den Kompositions- und Prozesscharakter. Das ist beim Devising Theatre absolut ernst zu nehmen. Die Inszenierung ist nie „fertig“. Nach jeder Aufführung gibt es eine Auswertung, es werden Dinge weiterentwickelt (Prozess) und neu geformt (Komposition), je nachdem, wie die Gruppe oder einzelne ihrer Mitglieder die Aufführung erlebt haben und daher glauben, ihre Absichten besser ans Publikum bringen zu können.

Etwa auf halber Höhe des Kirchenschiffs gibt es einen Quergang. Bei der ersten Aufführung: Ein Seil führt hindurch. An beiden Seiten steht ein androgynes Wesen. Ohne akustischen Anreiz nehmen die beiden Wesen Kontakt miteinander auf. Spannung zieht sie zueinander. In der Mitte des Ganges kommt es zu einer tänzerischen Begegnung, die von Anziehung und Abstoßung gleichermaßen geprägt ist. Ein kurzer Moment des Zusammenseins, dann wieder auseinander, jedes Wesen in seine Richtung. Bei der letzten Aufführung: Das Seil fehlt. Hallende Rufe, die wie „Heimat“ klingen, locken die ZuschauerInnen zu der Stelle. Die tänzerische Begegnung erhält dadurch einen verstärkten Fokus.

Givens

Es gibt eine Struktur im Projekt, die aus folgenden Gegebenheiten besteht, die am Beginn reflektiert werden können und den Rahmen feststecken, innerhalb dessen sich der Prozess zu bewegen hat:

- die Personen (Mitwirkende)
- das Publikum
- der Raum
- die Idee / das Thema
- die Zusammenarbeit

Der Arbeitsprozess bewegt sich in Spiral-Form. Der erste Schritt ist das Eintauchen ins Material.

In unserem Fall waren das folgende Arbeitsanweisungen, die den Studierenden über die Weihnachtsferien aufgegeben wurden:



- Bringt Texte mit über:
 - reisen, fliehen, von einem Ort zum anderen gehen.
 - Menschen, die Fremde in ihrer Heimat sind, Ausgeschlossene.
- Was würdest du mitnehmen, wenn du fliehen müsstest?
- Was macht man durch, um irgendwohin zu gelangen?
- Bringt Fotos, die ein Gefühl von Verlust und Erinnerungen erwecken, die nicht mehr Teil der Gegenwart sind. Keine persönlichen Fotos!

Die immer wiederkehrenden Konstanten des Prozesses sind:

- Recherche
- Training des Körpers (regelmäßige Aktivität)
- Dokumentation
- Evaluation
- Entscheidung über den nächsten Schritt
- Strategien für den nächsten Schritt
- Notation

Dieser Prozess ist auf andere Weise anstrengend als „übliche“ Probenverfahren, denn er erfordert von der Spielleitung ein hohes Maß an Überblick auch über die sozialen Prozesse, die innerhalb der Gruppe ablaufen. Man muss den Gruppenprozess im Blick haben, den SpielerInnen ihre Kreativität lassen und sie gegebenenfalls anheizen, aber dennoch ist man letztlich verantwortlich für das Ergebnis. Das erfordert eine Grundtugend der Improvisationskunst, nämlich das sich Einlassen auf den Augenblick. Sprich: vielleicht habe ich als SpielleiterIn meine Geschichte (und ich hatte meine Geschichte im Fall des „geheimat“-Projekts), aber im Moment des Improvisierens oder in diesem Fall im Moment des Eintretens in den Kompositionsprozess muss ich bereit sein, sie und mich wieder zu öffnen für etwas Neues, vielleicht auch ganz und gar anderes. Nur so habe ich die Chance, dass die Gruppe wirklich zu einer schaffenden Einheit wird, dass etwas Neues entsteht, nicht reproduzierend, sondern originär.

Am Haupteingang der Kirche gibt es innen einen verglasten, vergitterten Windfang. Diesen Raum nutzt eine Gruppe von vier StudentInnen als völlig neuen Raum. Auf die große Holztür haben sie die zehn Heimatgebote geschrieben – in Anlehnung an die zehn christlichen Gebote. In der Aufführung entdecken sie diese erst, in den engen Raum getrieben, ohne zu wissen, von wem und warum. Ihre Stimmen sind nur über Mikrophone laut hörbar in der Kirche, so dicht ist der Raum, in dem sich diese geschlossene Gesellschaft aufhält, so fern sind sie den ZuschauerInnen.

„Devising Theatre“: das Projekt „geheimat“ des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik / Theatre Work in Social Fields in Graz

Nicht jede/r muss also alles machen, aber jede/r muss mit allem einverstanden sein und so das Gefühl entwickeln, dass die Produktion „ihre/ seine“ ist. „A sense of ownership“ entwickeln, ein Gefühl von Eigentum im positivsten Sinn.

Process

Da die Prozessidee im Vordergrund steht, sollen natürlich auch Gegenstände, Ausstattungstücke, Kostüme und Licht so bald wie möglich im Original eingebracht werden. Jedes Hinzufügen eines bis dahin fremden Kostüms etwa drei Tage vor der Aufführung verändert das Spiel zu sehr und verursacht einen Bruch. Wenn alle Elemente einer Aufführung als Teil des Probenprozesses gesehen werden, ergibt sich ein organisches Stück, in dem jedes Element wichtig ist und alle Beteiligten die unterschiedlichen Arbeitsbereiche des Theaters kennenlernen. Die Hierarchie innerhalb der einzelnen Aufgaben verschwimmt, und das ist sinnvoll, gerade auch im Hinblick auf einen Einsatz im sozialen Feld, denn diese Arbeitsweise erlaubt, die speziellen Fähigkeiten jedes/r einzelnen optimal auszuschöpfen und einzusetzen, anstatt Defizite aufzuzeigen. Ein Schonraum auch in der Situation des Zeigens vor Publikum ist dadurch gesichert.

Irgendwo im Prozess kommt unweigerlich der Punkt, wo der kompositorische Anteil der Arbeit zurückgeht zugunsten der Übung. Das Stück muss geprobt und geübt werden, damit die Aufführung Biss hat. Das ist einer der schwierigsten Punkte im Devising Theatre-Prozess, denn hier kommt unweigerlich die Regie-Frage auf. Entscheidungen müssen getroffen werden. Kleine Gruppen sollten bis zu diesem Punkt schon so arbeitsfähig sein, dass sie in der Form arbeiten können, dass immer ein Gruppenmitglied das Auge von außen macht und korrigiert. Mit größeren Gruppen ist das nicht machbar, weil der Diskussionsprozess dann oft den Probenprozess stoppt. Dann muss die Spielleitung in der Regie-Rolle bleiben. Zu beachten ist natürlich, dass dies als äußeres Auge verstanden wird, aufgrund der Struktur der Projektarbeit also als notwendig, weil man aus naheliegenden Gründen nicht gleichzeitig machen und beobachten kann.

Das Publikum wird im Hof vor dem Pfarrhaus gesammelt. Eine Führerin geleitet die Menschen in den warmen Pfarrsaal, wo vier seltsame Gestalten geschlafen haben. Sie packen ihre Habseligkeiten ein und machen sich auf die Suche nach einem neuen Zufluchtsort. Dabei entdecken sie die Kirche, betreten sie, ma-

chen sich darin heimisch. Einer spielt Karten mit sich selbst im Altarraum, eine isst mitgebrachtes Essen aus ihrer Heimat Thailand, eine verwandelt einen stillen Seitenaltar langsam, aber stetig in eine meditative Kerzenlandschaft. Kontinuierliche Kommunikationsangebote, die während der Performance, in der die ZuschauerInnen sich trotz unterschiedlicher Fokus-Momente frei bewegen können, aufsuchbar bleiben.

In Unterrichtskontexten ist es auch nötig, als SpielleiterIn die eigene künstlerische Fachkompetenz in die Waagschale zu werfen. Dabei die Balance zu halten zwischen Autorität und Demokratie, erfordert einiges an Fingerspitzengefühl. Denn der ganze Entwicklungsprozess ist umsonst, wenn man den SpielerInnen am Ende diesen „sense of ownership“ nimmt. Dass sie den bewahren, ist künstlerisch wichtig, damit sie eine gute Aufführung machen, und pädagogisch wichtig, damit sie nie das Gefühl bekommen, ihnen würde die Verantwortung plötzlich doch wieder abgenommen. Man traue ihnen das Spielen zu!

Helix and Circle

Die Spirale bleibt auch bis zum Ende, sie dreht sich allerdings in engeren Windungen:
Übung – Auswertung – neue Strategie.

Regie oder Spielleitung gibt es auch im Devising Theatre-Prozess, allerdings, wie oben beschrieben, auf eine andere Art. Mir gefällt dafür das englische Wort sehr gut, das ebenso unübersetzbar ist wie Devising Theatre: DIRECTING. Das heißt, streng genommen, eine Richtung geben und lässt auch von der Wortbedeutung her einen starken Eigenanteil der SpielerInnen offen. Mir als SpielerIn wird eine Richtung gegeben. Ich folge ihr. Aber wie weit und wie genau, das ist meine Sache.

Diese Entscheidungsfähigkeit zu erlangen, erfordert einen äußerst diffizilen Lernprozess, der vielerlei vermittelt.

Am Ende führt der Weg zurück zum Pfarrhaus, aber den ZuschauerInnen wird kein Einlass mehr gewährt. Aufgereiht vor den großen Glastüren des Saals, sehen sie die vier Gestalten des Anfangs in heimeliger, gemütlicher Atmosphäre Tee trinken. Mittlerweile frieren wirklich alle, und dieses Bild von Wärme und Ruhe macht klar, was es heißt, draußen zu stehen. Da entdeckt einer der vier die Menschen vor der Tür. Er steht auf und kommt auf sie zu. Die Tür aber bleibt verschlossen. Er macht ein Foto von ihnen. Alles ist festgehalten, die BeobachterInnen sind zu Beobachteten geworden.

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen



Die Spirale schließt sich zum Kreis. Im Lehrgang hat sie sich mittlerweile wieder zu einer Spirale geöffnet, in der die Studierenden ihre Abschlussprojekte vorbereiten. Sie führen sie in die Theaterarbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen, und viele verwenden Elemente des Devising Theatre bewusst, um der Gruppe das Gefühl zu vermitteln, dass ihre ureigensten Themen angesprochen werden, gefiltert durch eine künstlerische Arbeit, die Stellung nimmt zum Leben, ohne Privates zu demonstrieren. Devising Theatre arbeitet ganz einfach mit dem, was da ist. Geführt von sowohl in der Methode selbst als auch in ihren künstlerischen und pädagogischen Gesamtfähigkeiten geschulten SpielleiterInnen, ist es wohl einer der Ansätze, der sich am besten für Theaterarbeit in sozialen Feldern eignet.

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen

Dorothea Hilliger

„Welch eine Welt! In drei kurzen Stunden ein ganzes Leben! Mehrere Leben! Welch eine große, wirkliche, überwirkliche Wirklichkeit!“¹

Alexander Granach, der spätere Max Reinhardt- und Hollywood-Schauspieler, schreibt hier über das Theater noch aus der Perspektive des Zuschauers. Für den jungen galizischen Bäckergehilfen hat ein einziger Theaterbesuch das ganze Leben verändert: *„Das ist die Welt, wo ich hingehöre! Hier will ich leben, hier will ich sprechen, schreien, spielen, erzählen von meiner Neugierde, von meinen Träumen! Von meiner Sehnsucht!“²*

Schon in der ersten Reflexion des neuen Lebenszieles geht es um die Perspektive des Spielenden. Im Rückblick auf sein Schauspielerleben charakterisiert Granach seinen Gewinn auf eine sehr eigenwillige Art und Weise: *„Wie kurz und eintönig ist so ein gewöhnliches menschliches Leben im Vergleich mit dem eines Schauspielers! Wenn der Mensch das Glück hat, nicht an Masern, Pocken, Scharlach, Diphtherie, Typhus, Lungenentzündung oder gar Hunger früh zu sterben – kommt er in die Siebziger. Von der Geburt – hat er gar nichts. Da freut sich nur der Vater. Taufe, Verlieben, Verloben, Heiraten, Geburtstag, silberne, goldene Hochzeit – Beerdigung! Von der hat er wieder nichts mehr, denn den Leichenschmaus genießen nur noch seine Freunde. Aber so ein Schauspieler hat erstens die Premieren! Das*

sind ganz große Feiertage! Das Entdecken eines neuen Dichters, eines neuen Stückes, oder gar im alten Shakespeare und Goethe was Neues herausfinden – dann die vielen, vielen Jahre, die ein Schauspieler in seinen Figuren leben kann. Zum Beispiel: Lear ist 112 Jahre alt, Franz Moor 25, Mephisto 50, Shylock 60, Hamlet 30, Othello 40, das macht zusammen 317 Jahre, die man glatt in einem Jahr als richtiger Schauspieler leben kann.“³ Granach treibt die Berechnung weiter, kommt auf 30.061 Lebensjahre für 30 Schauspielerjahre und verrechnet sich also im „Überschwang seines Glücksgefühls um gut 20.000 Jahre zu seinen Gunsten“.⁴

Derartig euphorische Einschätzungen über den Sinn und Zweck des Theaterspielens sind auch in Amateurgemeinschaften keine Seltenheit. Insbesondere im zeitlichen Umfeld von Premieren, durchaus aber auch mit kritischem Abstand und nach intensiverer Reflexion. Sie kommen von Seiten der Spielenden selbst, der Zuschauer, sind aber auch immer wieder ein Antriebsfaktor in der Arbeit vieler TheaterpädagogInnen.⁵

Granachs äußerst persönliche Sichtweise legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Bereicherung, die ein Leben durch die Berührung mit dem Theater erfahren kann, individuell sehr unterschiedlich ist und nicht zuletzt von der jeweiligen „Neugierde“, den „Träumen“ und der „Sehnsucht“ der Spielenden

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen

den abhängt und davon, wie diese in die Theaterarbeit eingebracht werden können. Es ist aber davon auszugehen, dass Prozesse der Verwandlung und Anverwandlung von Fremdem innerhalb der Kunstform Theater in ihren Strukturen durchaus vergleichbar sind. Von Einzelbeispielen ausgehend soll im Folgenden exemplarisch deutlich werden, was auf Seiten der Spieler im theaterpädagogischen Prozess gewonnen werden kann, und überlegt werden, wie dieser Gewinn zu bewerten ist.

Spur 1: Theaterspielen als Hilfe zur Selbstpräsentation

Nach einer Aufführung äußerte sich ein Vater sehr erfreut darüber, dass sein Sohn sich zur Theaterarbeit entschlossen habe. Der Junge sei in der Öffentlichkeit sonst eher schüchtern und selbst er als Vater erlebe ihn hier von einer Seite, die er an ihm noch nie wahrgenommen habe. Die Erfahrung, sich darstellen zu können, werde ihm später bei Vorstellungsgesprächen und ähnlichen Anlässen sicher sehr nützlich sein.

Dieser Junge hatte in der Theatergruppe offenbar neue Erfahrungen mit sich selbst machen können, die sich in neuen Formen der (Selbst-)Darstellung niederschlugen. Trotz dieser positiven Deutung beschlich mich ein leises Unbehagen.

Wir sind es inzwischen gewohnt, unsere Alltagsrealität unter dem Aspekt von Theatralität zu erfassen. Begriffe wie Szene, Darsteller, Kostüm usw. sind nicht länger der Kunstform Theater vorbehalten, sondern Teil unserer Selbstpräsentation im Alltag geworden. Jener Vater äußerte die Erwartung, dass die in der aktiven Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater gewonnenen Erfahrungen und Fähigkeiten sich in den Bereich der Selbstpräsentation im Alltag übertragen lassen und somit einen Zugewinn an sozialer Kompetenz bedeuten. Es kann davon ausgegangen werden, dass das spielerische Experimentieren mit Ausdrucksformen im Rahmen eines geschützten Raumes und einer Gruppe nicht ohne Auswirkungen auf die Darstellungs- und Kommunikationsfähigkeit im Alltag bleibt. Und selbstverständlich ist es nur positiv zu werten, wenn junge Menschen lernen, sich erfolgreich in den gesellschaftlichen Strukturen zu bewegen, in denen sie leben. Kann das Theaterspielen hierzu etwas beitragen: Prima! Woher also resultiert das Unbehagen?

Die zunehmende Theatralisierung des Lebensalltags ist in ihrer Erscheinungsform an das allgegenwärtige Vorbild inszenierter Medienwirklichkeit



Alle Bilder aus der Produktion
„Und da sitz ich nun, und bin
ganz allein“. Ein Stück mit
Jugendlichen über Menschen
in der Psychatrie.

Fotograf: Tae Min Kang

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen



angelehnt. Wäre es möglich und entspricht es vielleicht sogar der Erwartung jenes Vaters, dass der Jugendliche vor allem gelernt hat, sich in seiner Selbstpräsentation reibungslos an eine äußerst verkürzte Darstellung von Leben anzupassen? Man denke an das Menschenbild in der Werbung oder in gängigen Serien zu gängiger Sendezeit. Und wie wäre das dann zu bewerten?

Könnte es sein, dass das Unbehagen aus der Vermutung resultiert, dass hier mit einem unzulässig verengten Blick auf die Prozesse geschaut wird, die sich in der Theaterarbeit mit Amateuren vollziehen?

Zur Suche nach Antworten soll auf andere Beispiele eingegangen werden.

Spur 2: Theaterspielen als Erkundung fremder und eigener Wirklichkeiten

Nicht von Ungefähr äußern sich Jugendliche, die über längere Zeit hin Erfahrungen mit der Kunstform Theater gemacht haben, über den hieraus gezogenen Gewinn mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung:

„Ich muss sagen, es ist eine vollkommen neue Erfahrung. Ich habe zwar schon in der Grundschule einmal Theater gespielt, aber so intensiv, wie man es hier macht, auch mit der Absicht, etwas rüberzubringen, (...), so habe ich es noch nie erlebt, und es macht mir unheimlich Spaß. (...) wir haben solche Tage wie jetzt, wo wir (...) intensiv proben, und da lernt man sehr viel über sich und über die Person und über das Stück an sich. Man macht Sachen, die man vorher nie gemacht hätte, in der Person. Man benimmt sich anders, man fängt vielleicht anders an zu denken.“⁴⁶

Diese Äußerung eines 18-jährigen, so kurz und spontan sie ist, scheint mir doch Wesentliches zu berühren:

Die Verbindung von proben und lernen tangiert den Aspekt von erweiterter Erfahrung über theatrale Verkörperung und die Anverwandlung einer Figur sowie eines Stoffes. Neu gefundene Verhaltensmöglichkeiten werden im Rahmen der Aufführung über den Weg der Rolle kommunizierbar gemacht.

Tatsächlich überraschend aus dem Mund eines 18-jährigen ist aber der letzte Satz dieser Stellungnahme: „Man fängt vielleicht anders an zu denken“. Ist diese ganz vorsichtig getroffene Äußerung verallgemeinerbar, so ergibt sich für die an einer solchen Amateurtheaterarbeit Beteiligten ein Gewinn, der weit hinausgeht über die im ersten Beispiel skizzierten Erwartungen an den allgemeinen Nutzen einer selbst im Denken vieler Pädagogen scheinbar nutzlosen Tätigkeit wie Theaterspielen. Denn hier geht es nicht nur um den Einbezug von Reflexion überhaupt, sondern es wird der Gewinn einer neuen Reflexionsebene benannt. Die Verbindung von lernen „über sich und über die Person und über das Stück“ erinnert an die Besonderheit mimetischer Erkenntnis, die als schöpferische Aneignung fremder Wirklichkeiten nicht nur diese, sondern auf dem Weg der Erfahrung von Unterschieden und Andersartigkeit auch das eigene Selbstverständnis neu erkundet.

Wie weitgehend und in ihrem Ergebnis offen bezogen auf den persönlichen Gewinn – die Impulse sind, die Theaterarbeit geben kann, soll ein letztes Beispiel verdeutlichen.

Spur 3: Theaterspielen als folgenreiche Grenzüberschreitung

Abschließend möchte ich der Spur einer jungen Frau nachgehen, die über 3 Jahre hin, im Alter zwischen 17 und 19 Jahren, in meiner Theatergruppe trainiert, improvisiert, geprobt und gespielt hat. Sie war Berliner Meisterin im Tischtennis, sportlich durchtrainiert, in ihrer körperlichen Erscheinung und in ihrer Kleidung eher jugendlich. Die darstellerische Funktion von Ausdrucksbewegungen war für sie tatsächlich ein neues Feld.

Für ein Tanztheaterstück wählte sich die junge Frau die Figur der Sängerin und „Barfußstänzerin“ Rosa Fröhlich aus Heinrich Manns „Professor Unrat“, die in deutlicher Opposition zu ihrer eigenen Selbstdarstellung im Alltag stand. Sie überraschte die Gruppe mit dem vehement vorgetragenen Wunsch, für ihre Figur eine Stripteaseszene in das Stück einzubauen. Wir fanden für die Realisierung

Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum „Gewinnfaktor“ theaterspielender Menschen



eine Lösung, die sie in keiner Weise irgendwelchen Anzüglichkeiten oder Peinlichkeiten preisgab: Die anderen Figuren, völlig fasziniert von dem Beginn dieser freizügigen Darstellung, näherten sich ihr, bildeten einen Kreis um sie und ließen nur Angedeutetes und Erahnbares bis zum Zuschauer vordringen.

Ca. drei Jahre später besuchte diese junge Frau eine unserer Schultheateraufführungen – und ich habe sie zunächst nicht erkannt. Sie hatte sich zu einer äußerst facettenreichen Erscheinung entwickelt. Sowohl in ihren Bewegungen wie auch in ihrem Aussehen waren viele neue Nuancen hinzugekommen. Im Gespräch wirkte sie offen und selbstbewusst – und sie wunderte sich keineswegs darüber, dass ich sie erst auf den zweiten Blick erkannt hatte. Sie war sich ihrer weitgehenden Verwandlung ganz offensichtlich bewusst und sagte zu meinem Erstauen, die besagte Szene in dem Tanzstück sei für sie zu einem Initialerlebnis geworden. Sie habe ihr Mut gemacht, sich im Alltag anders wahrzunehmen, neu auszuprobieren und zu erfahren. Offenbar hatte sie in dem geschützten Raum des Theaters einen für sie wichtigen Grenzbereich betreten können und es scheint, dass diese Erfahrung ihr auch außerhalb des Theaters eine deutliche Bereicherung ihrer persönlichen Lebensgestaltung erlaubte.

Im Rückblick erscheint dieser Prozess geglättet. Tatsächlich ist ästhetische Praxis, auch pädagogisch vermittelte, nie geradlinig zielorientiert, sondern vielfach umwegig und trifft häufig auf Widerstände. Erweiterte Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnen nicht nur Welten, sondern sie stören auch vertraute Strukturen: Die Suche nach neuen Ausdrucksformen führt, bei aller Freude und Befriedigung, wenn sie gelingt, zunächst auf unbekanntes Terrain. Es ist ein spannender, die Spieler wie auch den Pädagogen gleichermaßen berührender Grenzgang, wie er im Theater immer wieder vorkommt. Genau hierin liegt seine Chance. Die Menschen, die sich für Theaterarbeit entscheiden, suchen nach meiner Erfahrung letztlich genau die Reibungspunkte, an denen sie sich entwickeln können.⁷

So wunderbar und unverzichtbar euphorische Bemerkungen nach Premieren auch sind, muss bei

der Bewertung des Gewinns, der aus Theaterarbeit gezogen werden kann, also unbedingt der Prozess des Machens, des Suchens, des „Probierens“ eben, sehr differenziert mit einbezogen werden.

Die Frage nach dem theaterpädagogischen Weg

In der Intensität, mit der er die theatrale Wirklichkeit in sich aufgenommen hat, unterscheidet sich Granach nicht von den jungen Menschen, die hier zu Wort gekommen sind: „... hier war plötzlich das, was mit nichts vergleichbar war von allem, was ich bis jetzt gesehen, gehört und erlebt hatte. Denn hier entdeckte ich eine ganz andere, eine mir unbekannt, eine neue Welt.“⁸

Im Bereich der Theaterpädagogik ist aber – anders als im professionellen Theater – die Frage zu stellen: Wie muss die theaterpädagogische Arbeit beschaffen sein, damit aus der Begegnung mit Neuem und Fremdem ein möglichst komplexer Gewinn gezogen werden kann? Für die methodische Annäherung wird es im Heft 44 der „Korrespondenzen“ einen eigenen Artikel von mir geben.

Anmerkungen

1 Alexander Granach: *Da geht ein Mensch*. München 1999, S.183

2 Ebd. S.184

3 Ebd. S.268 / 269

4 Ebd. S.269

5 Aus Gründen der Lesbarkeit wird hier durchgängig die männliche Form benutzt.

6 Diese Äußerung entstand während einer intensiven Probenphase in einer nicht vorbereiteten oder gelenkten Interviewsituation im Rahmen einer Sendung über Schultheater in Berlin, die im Jahr 2000 im Deutschlandradio ausgestrahlt wurde.

7 Vgl. hierzu auch: Dorothea Hilliger-Ache: *Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis*. In: Vafsen / Koch / Naumann: *Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung*. Frankfurt/Main 1998, S.149-153

8 Granach: *Da geht ein Mensch*. A.a.O., S.177

SAFARI¹ nicht nur in Afrika – ein theaterpädagogisches Modell

Gabriele Czerny

Voraussetzungen

An der Pädagogischen Hochschule in Ludwigburg können Studierende des Lehramts Grund- Haupt- Sonder- und Realschule nach dem 4. Semester Spiel- und Theaterpädagogik als Erweiterungsstudium studieren. Die Richtstundenzahl des Erweiterungsstudiums Spiel- und Theaterpädagogik beträgt 28 SWS (Semesterwochenstunden) und die Regelstudienzeit 2 Semester. Bis zur Prüfung müssen folgende Seminare nachgewiesen werden: 2 Seminarscheine aus dem Grundstudium, 1 Seminarschein aus dem Hauptstudium und ein benotetes fachpraktisches Spiel- und Theatergutachten.

Die Prüfung (30-minütiges Kolloquium) kann erst nach Bestehen der 1. Lehramtsprüfung erfolgen. Dieser Studiengang steht auch LehrerInnen, die bereits im Schuldienst stehen, offen. Das Erweiterungsstudium Spiel- und Theaterpädagogik stellt eine weitere Qualifikation für Studierende und LehrerInnen dar und befähigt sie, an Schulen Theater-AGs zu leiten sowie als TheaterlehrerIn in der schulischen Fort- und Weiterbildung tätig zu



sein. Es dient auch zum Erwerb einer zusätzlichen theaterpädagogischen Lehrkompetenz im fächerübergreifenden Unterricht und im Deutschunterricht.

Zielsetzung

Der theaterpädagogische Ansatz, den ich an der PH Ludwigsburg vertrete, hat die personale, ästhetische und soziale Bildung der Studierenden zum Ziel, d.h. es geht mir darum, mit den Mitteln des Theaters die vorhandenen Kompetenzen, die individuelle Kreativität jedes Einzelnen sowie dessen individuelles Bewegungs- und Ausdruckspotential zu nutzen und zu erweitern. Grundlage dieses Erweiterungsstudiengangs ist, so gesehen, die Materialität des Theaters einerseits und die damit verbundenen besonderen Erfahrungen der Spielenden andererseits.

Der theaterpädagogische Blick richtet sich damit auf die Initiierung und Strukturierung von theatralen Prozessen. Theaterspielen wird als ein Vorgang verstanden, der nach spezifischen Prinzipien strukturiert ist und von den Akteuren die subjektive Stellungnahme, sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption, einfordert und damit zugleich ihre Fähigkeiten mobilisiert, eigene Deutungen und Gestaltungen zu entwickeln. Dazu ist eine induktive Arbeitsweise notwendig, die von der Wahrnehmung über die Vorstellung zur Individualisierung und vom Körperausdruck zur Neugestaltung führt. Es wird somit ein bildungstheoretischer Anspruch formuliert, der Selbstbildung, ästhetische und soziale Bildung gleichermaßen einfordert. Didaktisch-methodische Vorgehensweise ist das „SAFARI-Modell“², das die einzelnen theatralen Prozesse strukturiert und die drei obengenannten Bildungsaspekte berücksichtigt. Der theaterpädagogische Ansatz, den ich vertrete, geht von folgenden Grundannahmen aus:

1. Theaterspielen weckt die individuellen Selbstbildungskräfte: die Wahrnehmungs-, Imaginations-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten der Spielenden.
2. Es fördert ästhetisches Bewusstsein.
3. Es entwickelt ästhetische Verhaltensweisen: Aufmerksamkeit, Staunen, Offenheit, Synästhesie und bewusstes Zeitempfinden.
4. Theaterspiel gibt die Möglichkeit eigenen und fremden Perspektiven nachzuspüren.

5. Theaterspiel unterstützt die subjektive Rezeptionsfähigkeit und erfordert gleichzeitig intersubjektiven Austausch.
6. Es mobilisiert die Fähigkeit selbst initiativ zu werden und ermutigt Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen, neue kennen zu lernen und auszuprobieren.
7. Es appelliert an soziales Verantwortungsbewusstsein.

Abgrenzung

Der Erweiterungsstudiengang Spiel- und Theaterpädagogik ist innerhalb des Faches Deutsch verortet. Vor diesem Hintergrund teilt sich meine Lehrtätigkeit auf in Spiel- und Theaterpädagogik und Deutschdidaktik. Mir ist es wichtig, die beiden Fachbereiche von einander zu trennen. Deshalb biete ich z.B. Deutsch Seminare zur Szenischen Interpretation oder auch zur praktischen Rhetorik an. Eine Abgrenzung gegenüber der „Szenischen Interpretation“ und dem „Szenischen Spiel“ als literaturdidaktische Methoden ist in meinen Augen deshalb notwendig, weil ich mich im Rahmen eines Theaterprojekts bezüglich der Textarbeit zwar einzelner dieser Ansätze bediene, sie aber lediglich einen Aspekt der Theaterarbeit ausmachen. Sie sind Methoden der Literaturdidaktik und haben primär nicht die Vermittlung des Theaterspielens, sondern die Vermittlung und Interpretation vor allem von Literatur zum Ziel.

Seminare im

Erweiterungsstudiengang:

1. Theaterspielprojekt –

2. Schulpraxis TPP-

3. Hauptseminar (z.B. zur ästhetischen Bildung, Dramaturgie, Theatertheorie, Performance)

Zentrales Anliegen meiner Lehrtätigkeit im Erweiterungsstudiengang ist die Entwicklung und Förderung der eigenen Spiel- und Ausdrucksfähigkeit und die Erlangung einer Spielleitungskompetenz sowie deren theoretischer Reflexion.

Vor diesem Hintergrund habe ich an der PH Ludwigsburg eine neue Form von Schulpraxis TPP (Schulpraxis mit theaterpädagogischem Schwerpunkt) etabliert. Ziel dieses Praktikums ist es, das sowohl in Spiel- und Theaterpädagogik als auch im Fach Deutsch durchgeführt werden kann, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ein Theaterprojekt an einer Schule durchzuführen und es an der Hochschule im Rahmen eines jährlich statt-

findenden „Spieltheatertages“ (im Juli) zu präsentieren. Beide Seminare (Theaterspielprojekt und Schulpraxis) erstrecken sich über zwei Semester. Am Beispiel des WS 2002 und SS 2003 stelle ich exemplarisch meine Seminare vor:

1. Theaterspielprojekt³ „Laterna Magica – alte Filme on stage“

Unter diesem Arbeitstitel fand ein zweisemestriges Theaterspielprojekt in Zusammenarbeit mit HauptschülerInnen einer 8. Klasse und dem Fach Musik statt. Improvisationsgrundlage waren die Filmklassiker „Der blaue Engel“, „Der Untertan“, „Heimat“, „Kinder des Olymp“, „Casablanca“. Die Studierenden und SchülerInnen entwickelten eigene Theater-Tanz und Filmszenen und zeigten sie unter dem Titel

„Laterna Magica ... ein Theater-/Filmprojekt... Ich seh dir in die Augen... Liebe schwarz weiß“ am 24. und 25. Juni in der Aula der Hochschule statt.

2. Schulpraxis TPP⁴

Die Schulpraxis TPP gliedert sich in vier Bausteine:

Baustein 1:

- Hospitation an der Theaterwerkstatt an einer Grundschule

Im Rahmen dieser Theaterwerkstatt können die Studierenden an drei Tagen erleben, wie TheaterlehrerInnen mit 200 Kindern theaterpädagogisch arbeiten. In dieser Werkstatt werden verschiedene Projekte durchgeführt, wie z.B. die szenische Umsetzung und Gestaltung von Geschichten, Bilderbüchern und Märchen, aber auch der kreative Umgang mit verschiedenen Materialien aus Ton und Gips. Die Werkstatttage enden mit einer Präsentation. Die Studierenden machen hier zum ersten Mal Erfahrungen in Spiel und Theater, ohne noch selbst verantwortlich zu sein.

Baustein 2:

- theaterpädagogische Grundbildung in einem dreitägigen Kompaktseminar

Die Schwerpunkte hier liegen auf der eigenen Körperwahrnehmungs- und Bewegungserfahrung, der Arbeit mit Sprache und Stimme, der Figurenfindung durch Körper, Emotion und Text. Die Studierenden lernen theaterpädagogische Methoden und Verfahren kennen, wie z.B. die Improvisation, die Arbeit mit Standbildern, Statusarbeit und das SAFARI-Modell. Spielgrundlage bilden Texte und Themen aus der Lebenswelt der Studierenden. Die Arbeit an und mit der Gruppe sowie das Ensemblespiel als didaktisches Prinzip sind weitere Elemente dieses Seminars. Darüber hinaus

SAFARI nicht nur in Afrika – ein theaterpädagogisches Modell

werden die gemachten Erfahrungen unter theatertheoretischen und ästhetischen Gesichtspunkten reflektiert.

Baustein 3:

- Durchführung eines eigenen theaterpädagogischen Projekts in Zusammenarbeit mit TheaterlehrerInnen

Beteiligt sind an diesem Projekt sind Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen. Die Studierenden führen nun auf der Grundlage des SAFARI-Modells ein eigenes Theaterprojekt durch. Die Planung und der zeitliche Rahmen (Vorgabe sind 24 Unterrichtsstunden) werden in gemeinsam mit den TheaterlehrerInnen und mir abgesprochen. Im Sommersemester findet dazu begleitend noch ein Seminar an der Hochschule statt.

Baustein 4:

Präsentation „Spieltheatertag“

Höhepunkt und Abschluss dieser Schulpraxis TPP ist der Spieltheatertag. Alle beteiligten Kinder kommen in der Aula der Hochschule zusammen und zeigen sich gegenseitig ihre Projekte. Verbindendes Element zwischen den einzelnen Präsentationen sind gemeinsame Lieder und die sog. „Zwischenspiele“, die ich zusammen mit Studierenden durchführe. Wir zeigen kleine Improvisationen zu den einzelnen Projekten und singen mit den Kindern.

Eine Fachschaft (dieses Jahr Biologie) sorgt für den organisatorischen Rahmen und die Verpflegung der Kinder. Den Abschluss des Spieltheatertages bildet ein großer Luftballonstart.

3. Forschungsprojekt⁵ in Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst:

Ästhetisches Dasein: Auftritt – Präsenz – Handlung in der Selbstverständigung von Jugendlichen.



Interdisziplinäres Projekt mit schulpraktischen Anteilen (Hauptschule).

Dieses Seminar führt in theater- und kunstpädagogische Arbeitsmethoden ein, die diese Dimension des „ästhetischen Daseins“ oder des „Selbstbildes“ (Selbstkonzeptes, Selbstverständnisses, Selbstverhältnisses) für Jugendliche erfahrbar machen – im darstellenden Spiel, in Video- und Photoaufnahmen, in der betrachtenden Selbstreflexion. Die Wirkung dieser Methoden wird schulpraktisch an ausgesuchten Schulen erprobt und anschließend untersucht, reflektiert und bewertet.

Konzeption: SAFARI-Modell

Das theaterpädagogische Modell SAFARI gliedert sich in sechs Elemente, die in ihrer Ganzheit sowohl ästhetisch und sozialbildende als auch identitätsfördernde Bereiche umfassen und zusammenschließen. Diese sollen wechselseitig erlebt und deren Wirkung folglich wechselseitig als Suchbewegung theatralen Erlebens erfahren werden. Jeder Buchstabe steht für einen Bereich, der im folgenden kurz erläutert wird:

S > Stoff
A > Auftakt
F > Figur
A > Aktion
R > Reflexion
I > Inszenierung

S > Stoff

Der Stoff stellt die Ausgangsbasis für die Spielgruppe dar. Dies kann zum Beispiel ein (literarischer) Text, ein Bild, Film oder auch ein Stück sein. Er soll in Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungsmöglichkeiten inspirativ erfahren werden und so zu Entwicklung einer theatralisierbaren Adaption anregen. Dieser freie Umgang ermöglicht es den Stoff zu verändern, ihn beispielsweise zu reduzieren oder zu verfremden, was damit auch Auswirkung auf den theatralen Ausdruck der Adaption hat: Körperliche, rhythmische, sprachliche, stimmliche Elemente können beispielsweise collagiert, montiert, kontrastiert oder einzeln hervortreten.

A > Auftakt

Der Auftakt hat eine wegweisende Funktion für die Erschließung des Stoffes. In ihm wird auf den Text, dessen Inhalt und Form vorbereitet. Es geht um das Erkunden und Aktivieren von Vorstellungen, an die dann bei der Texterschließung angeknüpft werden kann. Die Spielenden stellen mit der Imagination und ihrem Körper etwas Erfahrenes, etwas Erlebtes in einen Zusammenhang, der Aufmerksamkeit erweckt.

Der Auftakt sensibilisiert die Spielenden, sich selbst auf der leibsinlich-emotionalen Ebene wahrzunehmen und zu erleben. Den Selbstbildungsbereichen Wahrnehmung, Gefühl, Phantasie, Imagination, Körper und Bewegung, Spannung und Entspannung, Atem, Stimme und Sprache wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Elementare Basisübungen in diesen Bereichen bilden die Grundlage für die Figurenentwicklung und die szenische Improvisation. Ein wesentliches Augenmerk in dieser Auftaktphase liegt darauf, dass die Spielenden sich der Gegenwart ihres Körpers bewusst werden. Präsent-Sein, Bei-sich-Sein, Zu-sich-Kommen – das sind Grundlagen der Körperwahrnehmung. Deshalb sollten hier in jeder Übungsphase Entspannungsphasen eingebaut werden, die die Spielenden dabei unterstützen, alles loszulassen, was ihre Körperentspannung stört. Hierfür geeignet sind z.B. die progressive Muskelentspannung und Phantasiereisen. Diese Auftaktphase beinhaltet das individuelle Ankommen der SpielerIn bei sich selbst, im Raum und in der Gruppe. Es ist also sowohl ein körperliches als auch räumliches und soziales Ankommen.

F > Figur

Die Figurenverkörperung ist das zentrale Element der Theaterarbeit, die im „Auftakt“ vorbereitet wird. Hier kommt der eigentliche Spielstoff zum Tragen. Ausgelöst durch eine innere Verarbeitung von Impulsen (Handlung, Requisiten, Musik etc.) und die durch die Übungen einhergehende Beschäftigung mit der Figur lassen sich nun Eindrücke über den Körper in Form einer physischen Handlung, ein einem Oszillieren zwischen Spieler und Figur, nach außen bringen. Das Ich der SpielerIn und das Ich der Figur stehen im Wechsel. Dieses kennzeichnet unter anderem ästhetisches Erleben.

A > Aktion

Hier stehen Spielaktionen im Vordergrund. Die Spielenden als Figuren begegnen sich einander im Spiel in Form von Improvisation und reagieren ihrer Figur entsprechend. Dabei entstehen Handlungen, Szenen und Bilder, deren Entwicklung und Gestaltung durch situative Vorgaben für die Improvisation erleichtert werden.

R > Reflexion

Die Reflexion beinhaltet vier Phasen und findet ihren Platz in jedem Bereich des Modells. Die Spielenden werden sich ihrer Erlebnisse und Erfahrungen bewusst. Die erste Phase konzentriert sich demnach auf das Erleben als SpielerIn auf körperlich-sinnlicher, sozialer und emotionaler



Ebene, um dann in einem zweiten Schritt auf das ästhetische Erleben als Figur überzugehen. In der dritten Phase wird das durch Improvisation erlangte Erleben und Gestalten überschaubar gemacht und reflektiert. Zuletzt wird den Spielenden der bisherige Prozess in seiner Gesamtheit bewusst und unter inszenatorischen Gesichtspunkten reflektiert.

Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

I > Inszenierung

Der erarbeitete Stoff wird einem Publikum in Form einer Aufführung (Performance, Collage etc.) dargestellt. Dabei wird sowohl die Figurenverkörperung als auch die aus dem szenischen Prozess resultierende Entwicklung der Spielenden und der Spielergruppe als Ensemble präsentiert und hinsichtlich des Symbolverstehens deutlich. Hier kommt dem theatralen Prozess ästhetisch bildender Charakter zu. Das Ensemble kann durch die Öffentlichkeit Kritik und



Rückmeldung in förderndem Sinne erhalten. Den Zuschauenden hingegen wird ermöglicht, sich zu beteiligen und selbst nach Interpretationen zu suchen.

Anmerkungen

1 Titel in Anlehnung an Peter Brooks' Theater-SAFARI

2 Ein von der Verfasserin entwickeltes theaterpädagogisches Modell.

3 Die Theaterspielprojekte werden vom mir immer in Zusammenarbeit mit SchülerInnen durchgeführt. FF: Projekte sind seit meiner Lehrtätigkeit an der PH entwickelt und aufgeführt worden: 1999/2000: „Es klang als hätte ihre Stimme den Fuß verstaucht“ Erich Kästner – eine szenische Collage, 2000/2001: „Peter Handke: Die Stunde da wir nichts von einander wussten“, 2002/2003: „Odysseus in der Moderne – eine theatrale Bildercollage nach Motiven von Homers Odyssee“ 2003: „Messenger: Moments of man and media“ (Performance anlässlich eines medienanthropologischen Kongresses)

4 Die Bausteine wiederholen sich alle zwei Semester. Diese Schulpraxis Modell wird vom Kultusministerium finanziell unterstützt.

5 Dieses Forschungsprojekt wird vom Forschungsverbund Hauptschule, dem Wissenschafts- und Kultusministerium Baden-Württemberg gefördert.

Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

Wolfgang Pfeiffer

Schulentwicklung ist *in*. Ob Bildungspolitiker, Schulforscher, Wirtschaftsvertreter, Elternvertreter oder Lehrer, auf jedem Kongress, auf jeder Tagung wird darüber diskutiert, was sich alles in der *Schule 2000* nun endlich ändern sollte. Die Liste der Klagen über das bestehende Schulsystem ist lange: Die SchülerInnen beklagen den langweiligen Unterricht und reagieren darauf mit zunehmendem Desinteresse und Disziplinlosigkeit, die Eltern sehen die Berufschancen ihrer Kinder deutlich schwinden und fordern einen zeitgemäßen Unterricht, die Industrie vermisst die konsequente Vermittlung von zukunftsgerechten Schlüsselqualifikationen, internationale Vergleichsstudien bescheinigen den SchülerInnen nur mittelmäßiges Leistungsniveau. Die LehrerInnen schließlich beklagen die immer schlechter werdenden Rahmenbedingungen des Unterrichts und die vielfältigen Anforderungen, die von außen an sie gestellt werden.

Wie reagiert die Schule darauf? In den pädagogischen Zeitschriften tummelt sich eine inzwischen fast unübersichtliche Fülle von Ansätzen, Berichten

und Vorschlägen, wie und wohin sich eine Schule entwickeln könnte¹.

Gemeinsam ist allen Schulentwicklungsprogrammen der Ruf nach neuen Unterrichtsmethoden und Lernformen: Teamarbeit, Projektarbeit, Kreativität, eigenverantwortliches Lernen bis hin zur Entwicklung einer Schulkultur, Schulprofil oder *Corporate Identity*. Klippert² fordert und fördert in seinem „Haus des Lernens“ Teamentwicklung, Sozialkompetenz, persönliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen.

Auf der Suche nach dem Schulprofil, der neuen Identität versuchen nun die einzelnen Schulfächer ihr Profil neu zu definieren: die naturwissenschaftlichen Fächer forschen nach neuen Inhalten und Vermittlungsformen (nicht zuletzt auch angetrieben durch das schlechte Abschneiden in internationalen Studien), die sprachlichen Fächer experimentieren mit neuen Arbeitsformen wie Freiarbeit oder Lernzirkel; das Fach Musik kämpft um sein wackliges Stundenbudget. Dabei schult und för-

Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

dert der Unterricht in Musik viele Kompetenzen und Qualifikationen, wie sie für die *Schule 2000* ständig gefordert werden³.

Projekt: Musicalproduktionen

An der Arbeit am Projekt Musicalproduktionen soll aufgezeigt werden, wie vielschichtig Musikunterricht zur Schulentwicklung beitragen kann.

Seit nunmehr zwölf Jahren laufen am Gymnasium Röthenbach im zweijährigen Turnus Musicalproduktionen. Waren es am Anfang nur 40 wagemutige Mitstreiter, so sind inzwischen rund um die Bühne über 180 Personen beteiligt, das ist immerhin fast ein Drittel der SchülerInnen der gesamten Schule. Das Musical hat sich somit seinen festen Platz in der Schule und darüber hinaus auch in der Stadt Röthenbach erobert. Ist wieder mal „Musical-Time“, dann wird dieser Hauch von Festspielfieber in Schule und Stadt spürbar: das geht vom Schlangestehen für die begehrten Eintrittskarten bis hin zum Ausleihen von Requisiten; bei so vielen Beteiligten hat fast jeder einen Bekannten, der irgendwie daran aktiv beteiligt ist. Was bringt so eine Musicalproduktion im Rahmen der Schulentwicklung?

Corporate Identity – Musisch-künstlerisches Schulprofil

Die Bildungskommission NRW beschreibt den Gestaltungsfreiraum der einzelnen Schulen: „Die einzelne Schule ist nun aufgefordert, zur Ausbildung ihres eigenen pädagogischen Profils in eigener Verantwortung aus fachlichen und übergreifenden Fragestellungen heraus in kooperativer Planung der Mitwirkungsgruppen und – wo es erforderlich ist – auch mit dem Schulträger ein Schulprogramm zu entwickeln, das Inhalte und Organisationsformen für Unterricht und Schulleben enthält. Dabei gilt es, offene Gestaltungsspielräume zu beschreiben, schulförmerspezifische Aufgabenstellungen mit Themenschwerpunkten zu formulieren und diese mit den fachspezifischen Zielen und Inhalten zu verbinden“⁴.

Gerade die künstlerischen Fächer erhalten so in der Schule plötzlich eine ganz neue Stellung: Theateraufführungen, Konzerte, Kunstausstellungen prägen das Image der Schule in der Öffentlichkeit und erleichtern das Finden eines individuellen Schwerpunkts. Besondere Leistungen in einem künstlerischen Bereich werden von der Öffentlichkeit sehr genau registriert und honoriert. Der Begriff *Corporate Identity* – von der Industrie auf

Schule übertragen – bezeichnet die geplante und realisierte Selbstdarstellung und Verhaltensweise eines Unternehmens nach innen und außen mit dem Willen, alle Handlungsinstrumente des Unternehmens in einen einheitlichen Rahmen nach innen und außen zur Darstellung zu bringen⁵. Musicalaufführungen, das bedeutet eine riesige Gemeinschaftsarbeit aller beteiligten SchülerInnen, deren Eltern und LehrerInnen. Ist die Produktion erfolgreich, so nehmen nicht nur die Aktiven, sondern die gesamte Schulgemeinschaft, ja sogar Gemeinde und Bürgermeister ein Stück des Ruhmes mit und sind stolz auf „unsere Schule“ – eine ideale Basis für die Identifikation mit Schule und deren Erscheinungsbild in der Öffentlichkeit.



Schulproduktion *Linie 1*,
Gymnasium Röthenbach



Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung



Produktion
„Hair“
April 2001

Community Education: Vernetzung der Schule im regionalen Umfeld

Die Öffnung der Schule hin zum regionalen Umfeld und dessen Einbeziehung in das Unterrichtsangebot erfolgt unter dem Namen *Community Education*⁶. Dieser didaktische Ansatz, der in Nord- und Mittelamerika große Erfolge feierte, beinhaltet den „Versuch, Schule und Gemeinde zusammenzubringen und Lernen stärker als Teilhabe an lokalen und regionalen Entwicklungen zu organisieren“⁷. Über die engen Schulgrenzen hinaus nimmt die Schule Kontakt auf zu verschiedenen Institutionen des regionalen Umfeldes: es werden Künstler in die Schule geholt, schulische Musiziergruppen gestalten Konzerte und Feste. Die Arbeit am Musical bietet reichlich Gelegenheit, Fachleute und Künstler aus dem regionalen Umfeld mitein zu beziehen: der Regisseur ist bekannt durch Inszenierungen in der Region, die Choreografie übernimmt ein Tanzstudio, Rocksänger geben

Gesangsunterricht für die DarstellerInnen, Lichttechnik und Tontechnik werden von professionellen Anbietern geliehen. Dazu kommen engagierte LehrerInnen, als Darsteller und Helfer, die Kunst-erzieherin baut mit ihrer Truppe das Bühnenbild, eine Kollegin übernimmt zusammen mit einer Maskenbildnerin vom Opernhaus und einigen Schülerinnen das Schminken der Darsteller.

Ein intensiver Kontakt zur Kommune eröffnet der Produktion weitere Möglichkeiten: Der Stadtrat unterstützt die Produktion sowohl finanziell im Rahmen eines kulturellen Förderprogramms als auch durch die kostenlose Benutzung der Stadthalle. Unsere Argumente konnten den Stadtrat schnell überzeugen: Im Sinne einer Gleichbehandlung mit den Sportvereinen und deren Aktivitäten ist es durchaus gerechtfertigt, eine „Mannschaft von 120 aktiven Jugendlichen“ zu unterstützen, wenn andererseits Reisen zu Sportwettkämpfen einzelner unterstützt werden. Außerdem wird im Musicalprojekt eine sinnvolle und umfassende Jugendarbeit geleistet, die auf anderem Wege weit aus teurer zu finanzieren wäre. Als Gegenleistung dafür ließen wir uns gerne als „Repräsentations- und Vorzeigeobjekt“ der Stadt gebrauchen: In verschiedenen Rundfunksendungen über das Musical wurden auch die Stadt vorgestellt, der Sekt-empfang zur Premiere, gemeinsam gestaltet durch Stadt und Schule, entwickelte sich zu einem wichtigen gesellschaftlichen Ereignis und den Neujahresempfang der Stadt umrahmte die Musicaltruppe mit Songs und Tänzen.

Das Musical schafft neue Beziehungen zu Firmen und Betrieben in der Region: Kontakte werden hergestellt wenn es darum geht, Materialien für Bühnenbild und Requisiten zu beschaffen, Plakate, Handzettel, Eintrittskarten und Programme zu drucken, eine CD zu produzieren oder die Aufführung auf Video aufzunehmen. Für „Linie 1“ lieh uns die Bundesbahn Schaffneruniformen und Eisenbahnsitzgruppen, für „Hair“ stellte uns die Bundeswehr 50 Kampfanzüge zur Verfügung. Anzeigen im Programmheft bieten vielen Firmen die Möglichkeit, unsere Arbeit finanziell zu unterstützen. Bei „Grease“ brachte eine Werbeaktion in Verbindung mit einem Autohaus zusätzliches Geld in unsere Kassen.

Schule gestalten: Schulklima

Gemeinsame Ziele, gemeinsame Anstrengungen und Mühen schaffen Verbundenheit: wenn SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, dann werden Verän-

Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

derungen im allgemeinen Klima fühlbar und sichtbar. Ein Kollege hat das so formuliert: *„Immer wenn Musicals aufgeführt werden, dann geht ein Ruck durch die Schule; man spürt die Verbundenheit der Beteiligten, dieses Zusammenrücken der ganzen Schule.“*

Die Dimension des Projekts fordert und fördert intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten:

Die **Schulleitung** schafft die strukturellen Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen. Das beginnt bei der Zuteilung von Stunden für den Unterricht in den einzelnen Gruppen, bis hin zur Einladung der Ehrengäste. Sie muss Rückendeckung und Unterstützung leisten bei Konflikten im schulischen Umfeld, wenn Unterricht wegen Proben verschoben werden muss oder wenn das Kollegium von der Bedeutung des Projekts erst überzeugt werden muss.

Die **Eltern** sind durch ihre Kinder miteingebunden: es werden Requisiten besorgt, die Kleiderschränke durchwühlt; da findet sich so manches brauchbare Stück aus früheren Zeiten. Gerade die Eltern mit ihren zahlreichen Verbindungen im beruflichen Leben stellen eine schier unerschöpfliche Quelle an Unterstützungsmöglichkeiten dar. Ihre Verbindungen und ihre Engagement erleichtern den Zugang zu möglichen Sponsoren und Unterstützern, ihr berufliches *Know-How* wird viel zu selten in schulische Arbeit miteinbezogen. Wir erhielten dadurch kostenlos CDs von den Aufführungen oder weitere wertvolle Requisiten. Traditionell übernimmt der Elternbeirat die Aufsicht an der Abendkasse, er unterstützt den Verkauf der Eintrittskarten, indem er Konflikte vor Ort schnell löst.

Neben der aktiven Mitwirkung steht den **SchülerInnen** auch das Engagement hinter den Kulissen zur Verfügung: Bühnenumbau, Ton- und Lichttechnik, Maske, Saalorganisation, Abendkasse und Sanitätsdienst, erfordern eine Menge an aktiven SchülerInnen. Alleine bei Abendkasse, Programmverkauf und Kartenkontrollen waren – bei 10 Vorstellungen – insgesamt 90 Posten zu besetzen.

Einzelne **LehrerInnen** können sich mit ihren Klassen oder Gruppen engagieren, indem sie Teilbereiche selbständig übernehmen: Kulissenbau, Bühnenumbau, Marketing, Maske, Technik, Fotodokumentation, Programmheft und Plakatgestaltung – ein weites Feld auch für aktuelle und praxisbezogene Unterrichtsprojekte. Ein besonderes *Highlight* war es allerdings, wenn eine Lehrerin/ein Lehrer als Schauspieler/in oder Sänger/in selbst auf der Bühne stand. Die Integration ins Schauspieler-Team verändert die Lehrer- Schüler- Bezie-



hung; neue Seiten der Personen „Lehrer“ und „Schüler“ werden plötzlich sichtbar. Die gemeinsame Arbeit verbindet SchülerInnen Eltern und LehrerInnen; alle haben bei diesem Projekt nur ein Ziel vor Augen: die Premiere, die zeigen wird, ob sich alle Mühe gelohnt hat.

*Produktion „Hair“
April 2001,
die vier Ärzte
sind gleichzeitig
das „Leiter-Team“*

*Bulletentrude,
Linie 1,
Universitäts-
produktion*



Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung

Schlüsselqualifikationen

Was bringt die Mitwirkung an einem solchen Projekt? „Das Musical hat mir gezeigt, dass es in der Schule auch noch andere Dinge gibt als nur lernen, lernen. Ich fand es ganz toll wie wir alle eine riesige Gemeinschaft geworden sind, in der jeder den anderen unterstützt. Obwohl wir sehr hart arbeiten mussten, hat es sich für mich persönlich in jeder Beziehung gelohnt“ kommentierte ein Mitwirkender.

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen steht im Zentrum der Diskussion um Schule und Bildung. Von Seiten der Industrie wird immer wieder die unzureichende Ausstattung vieler Schüler mit Qualifikationen wie Selbständigkeit, Eigeninitiative, Flexibilität, Kreativität, Organisationsvermögen, Teamfähigkeit und Problemlösungsvermögen beklagt. Das Musicalprojekt kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten kooperieren und jeder seine individuellen Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft stellt. Was im normalen Schulalltag oft nur schwer methodisch zu bewerkstelligen ist, bietet sich hier in geradezu idealer Weise an. Auf dem Weg zur Premiere wird hier quasi als „Nebenprodukt“ Verantwortung übernommen, im Team gearbeitet, werden Konflikte und Probleme gelöst, es wird hart und konzentriert geprobt und schließlich auch Leistung gezeigt.

Teamarbeit

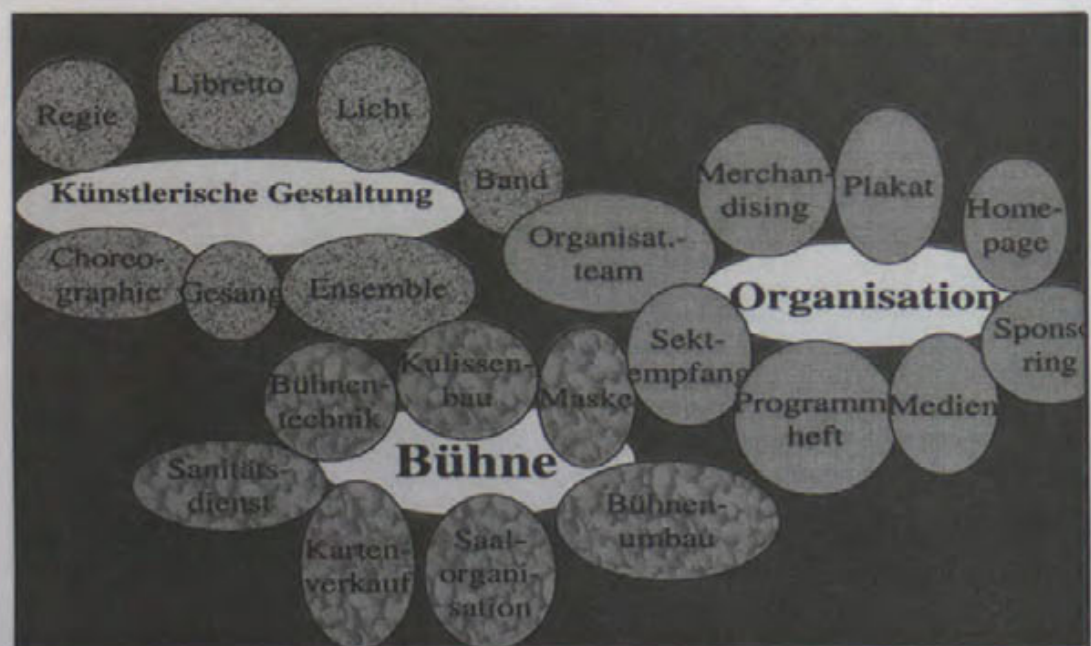
Rund um die Produktion arbeiten insgesamt 24 verschiedene Teams aus SchülerInnen, LehrerIn-

nen, Eltern und Studenten. Von Plakatgestaltung, Programmheft, Homepage, Kulissenbau, Maske bis zur Erstellung des Librettos; von Tanzgruppe über Schauspieler/innen und den verschiedenen Chören – in jedem Team ist selbstverantwortliches Mitwirken gefordert.

Entsprechend den Aufgaben und Zielen ist teamorientiertes Arbeiten gefragt: Planung, Organisation und Durchführung werden gemeinsam übernommen, Entscheidungen unter Berücksichtigung der allgemeinen Interessen getroffen. Dass dieser Prozess nie ohne Reibungen und Konflikte abläuft, ergibt sich aus der Sache: das gemeinsame Ziel aller Beteiligten, die Aufführung, fordert und zwingt die Teams dazu, individuelle Interessen zurückzustellen und die ganzen Fähigkeiten und Energien in das gemeinsame Produkt zu stellen. Gerade dieser Lernprozess ist für viele „Individualisten“ und „Narzisten“ unter den SchülerInnen zwar nicht immer leicht, dafür aber persönlich umso gewinnbringender.

Persönlichkeit

Es ist immer wieder verblüffend zu beobachten, welche persönliche Entwicklung manchE SchülerIn im Verlauf dieser Produktion machen kann. Endlich kann der Einzelne Fähigkeiten zeigen, die im normalen Schulalltag nie gebührende Anerkennung finden. Nicht Vokabeln und Grammatik stehen hier im Mittelpunkt, sondern Kreativität, persönliches Ausdrucksvermögen, Bühnenpräsenz, sicheres Auftreten, Tanz, Gesang und Schauspiel aber auch Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Selbst-



Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)

ständigkeit und soziale Kompetenz. Gerade das Theater bietet unzählige Rollen, in die man schlüpfen kann, mit denen man experimentieren, sich selbst erfahren und ausdrücken kann. Das Aufsetzen neuer Masken, das Auftreten als andere Personen ist der entscheidende Schritt zur Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires und somit zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Für viele SchülerInnen ist es die Chance, einmal im „anderen Licht“ zu stehen. „Das hätte ich dem gar nicht zugetraut“ hört man häufig von LehrerInnen, wenn es um die Einschätzung der Leistung geht.

Schauspiel, Tanz und Musik – das Musical bietet Erfahrungs- und Experimentierraum auf all diesen Ebenen. Welchen Entwicklungsprozess muss ein Jugendlicher durchlaufen haben, bis er sich traut, vor 600 Zuschauern seine Rolle zu spielen, sein Lied zu singen oder zu tanzen. Gleichzeitig muss er aber auch sich zurücknehmen können und seine Talente in den Dienst des Ensembles zu stellen, denn am Ende überzeugt nur die gemeinsame Leistung.

Spätestens wenn sich der Vorhang zum letzten Mal senkt, sich alle in den Armen liegen und die Premiere stürmisch gefeiert wird, ist Darstellern und Zuschauern klar, wie wichtig solche Projekte für die gesamte Schule sind.

Anmerkungen

1 Themenhefte der Zeitschrift *Pädagogik*: *Pädagogische Schulentwicklung II*, 11/98, *Praxishilfen Schulentwicklung 2/99*, *Praxishilfen Schulprogramm 11/99*, *Schulentwicklung in der Region 7,8/00*

2 Heinz Klippert: *Pädagogische Schulentwicklung Weinheim 2000*

3 Vgl. dazu auch Hans G. Bastian: *Musikerziehung und ihre Wirkung*. Mainz 2000

4 *Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied 1995 S. 143

5 Birkigt, Stadler, Funck: *Corporate Identity. Moderne Industrie*, 1995

6 Frommer, Helmut, Körsgen, Siegfried: *Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht, praktisches Lernen, pädagogische Tradition*. Düsseldorf 1989.

7 J. Zimmer: *Macht die Schule auf*. In *Betrifft: Erziehung 10/84*, S. 22

Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)

Antonios Lenakakis

„Ich habe als Lehrerin Sicherheit und Souveränität gewonnen, mit Situationen umzugehen.“ (Sekundarstufen-Lehrerin)

„Nicht immer nur auf ein bestimmtes geplantes Ergebnis zu spielen, sondern sich einfach zu trauen, auch neue Sachen auszuprobieren und die Schüler und allgemein den Menschen als ‚Überraschungsei‘ anzusehen.“ (Sekundarstufen-Lehrer)

Wie erleben eigentlich Lehrerinnen-Spielleiterinnen und Lehrer-Spielleiter sich und ihre Arbeit?

Es ist schon verwunderlich, dass es zu dieser Kernfrage der Spiel- und Theaterpädagogik keine Antwort geschweige denn empirische Untersuchungen gibt. Auf der anderen Seite gibt es viele spiel- und theaterpädagogische Aus-, Weiter- und Fortbildungsangebote von staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen sowie Universitäten in Deutschland, und jedes Jahr werden zahlreiche in diesem Feld ausgebildete Lehrkräfte in der Schule tätig.

Im Rahmen einer qualitativ-empirischen Untersuchung¹ habe ich die Selbstinterpretationen von spiel- und theaterpädagogisch ausgebildeten und tätigen Lehrerinnen und Lehrern dokumentiert, analysiert und daraus theoretische Aspekte entwickelt. Dabei interessierten mich vor allem die Handlungsmotive und Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer bei der Realisierung eines spiel- und theaterpädagogischen Konzeptes, die fördernden Faktoren ihrer Arbeit, die Schwierigkeiten, die sie zu bewältigen haben, und die Strategien, mit denen sie arbeiten.

Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)

Am Beispiel von 17 befragten spiel- und theaterpädagogisch ausgebildeten und tätigen Berliner Lehrerinnen und Lehrern der Grund- und Sekundarstufe, die in der Untersuchung als Expert(inn)en ihres eigenen beruflichen Handelns betrachtet werden, werden Prozesse professioneller Entwicklung und Faktoren, die den Berufsalltag bestimmen, entdeckt und nachgezeichnet; im weitesten Sinne die Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer subjektiven Sicht empirisch-systematisch, aber differenziert aufgezeigt.

Bei der Entwicklung und Formulierung der Fragestellung habe ich meinen Auftrag nicht nur darin gesehen, eine rein methodische Anreihung von Aufgaben oder eine präzise Formulierung der Ziele systematisch zu verfolgen, sondern auch die gegenstandsbezogenen Aspekte einer permanenten Revision zu unterziehen und darauf aufbauend empirisch begründete Modifikationen als quasi dynamischen und sich aus sich selbst heraus entwickelnden Entscheidungsprozess vorzunehmen. Meine Haltung zum Untersuchungsfeld musste also hauptsächlich *abduktiv* sein, d. h. mein theoretisches Wissen habe ich bewusst nicht zu sehr in den Vordergrund treten lassen, damit ich gegenüber neuen Erkenntnissen offen sein konnte.

Zum Forschungs- und Literaturstand

Zunächst werden die zentralen Faktoren (Gesellschaft, Kindheit, Schule, Lehrerinnen und Lehrer) als Bedingungsgefüge untersucht und vorgestellt. Der gesellschaftliche Wandel wird gefasst, insbesondere unter dem Aspekt der Veränderung von Familie und Kindheit. Schule und Bildungsprozesse werden anhand erziehungswissenschaftlicher Literatur und im gesellschaftlich-bildungspolitischen Diskurs auf ihre Aufgaben und Veränderungen hin analysiert und im Überblick dargestellt.

Ziel dieser Darstellung ist es, die „Welt“, in der die Lehrerinnen und Lehrer handeln können und müssen, nachzuzeichnen, damit dann die zentrale Figur der Untersuchung, die Lehrerin, der Lehrer, fokussiert werden kann. Unter Hinweis auf bereits erarbeitete Ergebnisse wird deutlich, dass eine *Neudefinition* von Lernenden und Lehrenden erforderlich wird. Gefragt in der Gegenwart sind soziale und kommunikative Fähigkeiten. Es geht nicht mehr primär um die Vermittlung von schnell veraltendem Fachwissen, sondern mehr um den „Hunger nach Person“², d. h. die Lernenden sind im Prozess des Lernens zu begleiten. Offen, handlungsbezogen, praxisbezogen, gestalterisch, frei,

fächerübergreifend und fächerverbindend sind die Attribute eines progressiven und zeitgemäßen Unterrichts. Zu einem solchen Unterricht gehört auch die Bereicherung der Schule mit spiel- und theaterpädagogischen Elementen.

Weiterhin folgt eine ausführliche Darstellung des Arbeitsinstrumentariums der Spiel- und Theaterpädagogik. Dabei geht es nicht um einen lückenlosen Überblick über die Entstehung spiel- und theaterpädagogischer Ideen und deren Einordnung in den jeweiligen historischen Zusammenhang, sondern um die Darstellung und Erörterung der Haupttendenzen im Feld. Im Mittelpunkt steht die Berliner Spiel- und Theaterpädagogik, namentlich das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin als die Ausbildungsstätte, mit der alle Interviewten intensiv in Berührung gekommen sind. Bei der Darstellung des Forschungs- und Diskussionsstandes der Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik, niedergelegt in Form einer tabellarischen Übersicht über den unterschiedlichen und breiten Gebrauch von (Fach-)Termini und die jeweiligen von den Verfassern verfolgten Zielsetzungen, zeigt sich das Fehlen einer einheitlichen, konsistenten Fachterminologie im Feld, die Beeinträchtigung der Diskussion durch die Praxisverliebtheit der Spiel- und Theaterpädagogik und das einseitige Debattieren über künstlerische Komponenten. Beim gegenwärtigen Stand der Spiel- und Theaterpädagogik ist es also nicht möglich, empirische Detailprüfungen von einem gesicherten Allgemeinverständnis aus zu unternehmen; deshalb sind gegenstandsbezogene Untersuchungen notwendig³.

Grundelemente und Formen der Spiel- und Theaterpädagogik werden anschließend herausgearbeitet; daran schließt sich eine Übersicht zum darstellenden Spiel als Fach in den Bundesländern und zu den jeweiligen Ausbildungsmöglichkeiten an. Die Fokussierung auf die Spiel- und Theaterpädagogik in der Berliner Schule mit Institutionen, Treffen, Verbänden und Weiterbildungsmöglichkeiten bereitet den Rahmen für die Untersuchung vor: Sie zeigt Breite und Reichtum von Personen, Institutionen und Handlungsfeldern der Spiel- und Theaterpädagogik auf, macht aber auch den Ruf nach Professionalisierung deutlich. Da keine empirischen Arbeiten dazu vorliegen, setzt die vorliegende Arbeit genau an diesem Mangel an mit dem Ziel, ein differenziertes und überschaubares Bild von den Spiel- und Theaterpädagog(inn)en / Lehrer(inn)en zu gewinnen.

Zur methodologischen Grundlegung der Studie

Die *Grounded Theory*-Konzeption wird als geeignetes methodologisches Modell gewählt. Sie erlaubt mit ihrem offenen und explorativen Charakter ohne Hypothesen- und Kategorienbildung ex ante, diesem unerforschten Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik in der Schule offen gegenüber zu treten, zentrale Kategorien aus der subjektiven Sicht der Befragten zu entdecken und nachzuzeichnen und daraus später theoretische Aspekte zu entwickeln.

Denn das Konzept der *Grounded Theory*⁴ ist gekennzeichnet durch ein besonderes Verständnis von Theorie und Theorieentwicklung. Auf Grundlage eigener Forschungsarbeiten entwickelten die Sozialforscher Barney Glaser und Anselm Strauss eine qualitative Forschungsstrategie, die den Prozess der Theorieentwicklung in empirischen Daten verankert und begründet: Der Überprüfung von Hypothesen und Theorien deduktiven Typs stellen sie den stark vernachlässigten Bereich des Entdeckens von Konzepten, Hypothesen und Theorien, die für einen Forschungsbereich relevant sein könnten, gegenüber. Allerdings wird eine breite Übertragungs- oder Anwendungsmöglichkeit der Forschungsergebnisse im Sinne einer konkreten Gebrauchsanweisung zunächst nicht als zwingend notwendig crachtet. Wichtiger ist vielmehr die Gewinnung neuer Einsichten, Denkanstöße und Forschungsansätze.

Der Forschungsprozess wird in der *Grounded Theory* weiterhin als ein strukturierter Dialog zwischen dem Forscher und der untersuchten sozialen Wirklichkeit verstanden.

Durch Textinterpretation wird versucht, Modelle oder Theorien des Handlungsfeldes methodisch-empirisch zu entwickeln. Dabei vertritt Strauss ein Verständnis von wissenschaftlicher Interpretation als Kunstlehre. Dieses spezifische Verständnis des Theoriegenerierungsprozesses rückt das Handeln von Wissenschaftlern in die Nähe künstlerischen Handelns.

Der unvoreingenommene Blick und das Gestalten von Wirklichkeit sind zwei zentrale Momente, die sowohl für künstlerische als auch für wissenschaftliche Gestaltung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit bestimmend sind.

Auch andere qualitative Ansätze, z. B. die Objektive Hermeneutik, teilen diese Auffassung von wissenschaftlicher Arbeit als Kunstlehre, nur bei wenigen Ansätzen steht allerdings wie im Konzept

der *Grounded Theory* auch das nötige Handwerkszeug zur Verfügung, also eine ausgearbeitete Methodenlehre, die hilft, diesem Anspruch zu genügen. Dazu zählt z. B. das Verfahren der Datensammlung mit dem so genannten *Theoretischen „Sampling“*, die *Theoretische „Sensitivity“* (etwa: Gespür, Sinn für theoretische Aspekte), der Prozess des offenen, axialen und selektiven Kodierens und die Auswertung der Daten durch systematischen und kontinuierlichen Vergleich der aus den Daten entdeckten Konzepte und Kategorien.

Die wichtigsten Ergebnisse

Meine Untersuchung liefert ein Erklärungsmodell, wie spiel- und theaterpädagogisch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer mit der Unbestimmtheit und ständig steigenden Komplexität, d. h. mit den Ambivalenzen und systembedingten Widersprüchen in ihrer konkreten beruflichen Situation und Bildungspraxis umgehen, welche professionellen Kompetenzen und erweiterten pädagogischen Fertigkeiten sie erworben haben und welche nach ihrer Ansicht notwendig sind, um auch unter immer unübersichtlicheren Rahmenbedingungen den schulischen Alltag für die Schülerinnen und Schüler und für sich selbst kreativ sinnvoll und pädagogisch erfolgreich zu gestalten.

Die subjektiv erlebten und gestalteten Momente im spielerischen Gestaltungsprozess während ihrer spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung trugen und tragen in entscheidender Weise dazu bei, ihren persönlichen und damit auch ihren beruflichen Wirkungsgrad zu festigen und zu steigern.

Mit der Auswertung der Interviewdaten (nach dem Verfahren des offenen, axialen und selektiven Kodierens) konnten die spezifischen Faktoren bei der Verwirklichung des spiel- und theaterpädagogischen Konzepts in der Schule identifiziert und dargestellt werden: die konkreten Rahmenbedingungen und Anforderungen, die konkrete Handlungsweise und die Konsequenzen dieses Handelns. Die Darstellung der Ergebnisse findet in zwei Hauptkategorien statt: als Betrachtung von *fördernden* und *einengenden* Faktoren. Zu den fördernden Faktoren zählen die Befragten an erster Stelle die spiel- und theaterpädagogische Ausbildung und das spiel- und theaterpädagogische Arbeiten mit den Schüler(inne)n; weiterhin Entscheidungsfreiheit und Autonomie bei der Arbeitsgestaltung, kollegiale Kommunikation und Kooperation in pädagogischen und fachspezifischen Fragen. Als einengende Faktoren nennen sie die Organisationsstruktur der Institution Schule, die daraus

Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)

resultierenden Kommunikations- und Kooperationsprozesse und den mangelnden kommunikativen Austausch. Außerdem werden ungünstige anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen einzelner Schüler(innen) und der durch die Organisationsform der Schule bedingte institutionelle Zeit- und Raummangel als einschränkende Faktoren genannt.

Bereits bei dieser Darstellung zeigen sich wichtige theoretische Bausteine und Anregungen für die Entwicklung und Umsetzung der Spiel- und Theaterpädagogik in der Schule; sie liefern unmittelbare und mittelbare methodische Anleitungen für die Umsetzung innovativer Konzepte in der Schule sowie explizite und implizite curriculare Anregungen für eine spiel- und theaterpädagogische Ausbildung für Lehrer(innen).

Zum Schluss werden die Teilaussagen der befragten Lehrer(innen) zu einem Gesamtporträt zusammengeführt, ihre Handlungen und Haltungen in einer Metaebene dargelegt und erörtert und im Sinne der Grounded Theory eine Kernkategorie erstellt: Die Rhizom-Metapher wird als ein aufschlussreiches Vergleichsmodell gewählt⁵, um die Rhizomorphizität von Handlungen und Haltungen eines *Paedagogus ludens* (d. h. etwa des spielenden Pädagogen) zusammenfassend herausarbeiten zu können.

Es stellt sich ein differenziertes und überschaubares Bild der Spiel- und Theaterpädagog(inn)en / Lehrer(inne)n heraus, das sich rhizomorph in drei grundlegenden Verhaltensweisen und Strategien fassen lässt:

Ein Stück Kind bleiben.

Sich in Frage stellen und reflektieren.

Balance halten und sich wohl fühlen.

Diese Verhaltensweisen finden sich in einer sich gegenseitig bedingenden und beeinflussenden Relation; sie zeigen den Lebenszusammenhang auf, aus dem heraus der *Paedagogus ludens* seinen beruflichen und persönlichen Alltag gestaltet.

Zusammenfassung

Insgesamt eröffnet die vorliegende Studie mittels der Detailinformationen zum Forschungsprozess und zur methodologischen Einbettung der Untersuchung einen mit abduktiver Haltung geprägten Erkenntnisweg für eine empirische spiel- und theaterpädagogische Grundlagenforschung, der Erklärungen spiel- und theaterpädagogischer Prozesse liefern, zu einer fundierten spiel- und theaterpäda-

gogischen Konzeption führen und die Legitimation des Arbeitsfeldes vorantreiben kann.

Überdies liefert die vorliegende Arbeit ein Erklärungsmodell, wie spiel- und theaterpädagogisch ausgebildete und tätige Lehrerinnen und Lehrer mit der Unbestimmtheit und ständig steigenden Komplexität in ihrem Berufsalltag umgehen und welche professionellen Kompetenzen sowie erweiterten pädagogischen Fertigkeiten sie erworben haben, die ihnen helfen, ihren (Berufs-)Alltag kreativ sinnvoll und pädagogisch erfolgreich zu gestalten. Sie liefert damit wichtige und notwendige theorieanleitende Bausteine einer erweiterten, innovativen Lehrerbildung, die auch Leiblichkeit, Emotionalität und Sinnlichkeit wahrnimmt und handlungsspezifisch integriert.

Anmerkungen

1 Vgl. A. Lenakakis (2003): *Paedagogus ludens*. Erweiterte Handlungskompetenz der Lehrerpersönlichkeit durch Spiel- und Theaterpädagogik. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Berlin/Milow 2003 (Schibri-Verlag).

2 Vgl. H. von Hentig (1993): *Die Schule neu denken*. München, S. 67f.

3 *Gegenstandsbezogenheit meint hier die Notwendigkeit klärender Untersuchungen, einer oder mehrerer in jedem Anwendungsfeld der Spiel- und Theaterpädagogik, die auf einen situativen (situationalen) Kontext und ein spezifisches Feld bezogen sind. Deren Ergebnisse könnten hilfreich sein für das Konstruieren von mehreren gegenstandsbezogenen Theorien und könnten dann zu einer umfassenden, formalen Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik verhelfen.*

4 Die Grundideen der Grounded Theory lassen sich vor allem anhand von drei Schriften studieren: B. G. Glaser/A. L. Strauss (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern u.a.; A. L. Strauss (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München; A. L. Strauss/J. Corbin (1996): *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.

5 Deleuze und Guattari beschreiben unter Rhizom (Wurzelgeflecht) eine Form der Verkettung einzelner Elemente in einer nicht-hierarchischen, nicht linearen Art und Weise. Die Rhizom-Metapher verdeutlicht das Prinzip des dezentralen Wachstums und das Fehlen einer individuierenden Einheit. Vgl. dazu G. Deleuze/F. Guattari (1977): *Rhizom*. Berlin und G. Deleuze/F. Guattari (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie II*. Berlin.

Anmerkung der Redaktion: Die Sozial- und Theaterpädagogin Romi Domkowsky hat 2002 eine gelungene, empirische Untersuchung über die Wirkung der Theaterpädagogischen FABRIK Gera „Auf Spurensuche. Hat theaterpädagogische Arbeit langfristige Wirkung?“ vorgelegt. (Universität der Künste Berlin, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 79 S.)

Sechs Bemerkungen zu Politischer Bildung, selbstgesteuertem Lernen & Theatralisierung

Gerd Koch

1. Bemerkung: Politik & Theater & Event

Vergleichsweise neu ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Theatralisierung. Er hat herkömmlicherweise im politischen und journalistischen Geschäft die Konnotation von „Skandalisierung“, von Aufladung des politischen Geschehens – Politik als „event“ – und wird deshalb in einer ernsthaften Politischen Bildung eher als Negativ-Beispiel herangezogen. Politische Fehlentwicklung gilt es dann zu bearbeiten in politisch bildender Absicht. Dabei wird vergessen, dass solche Skandale und Events es gerade sind, die bei der Rezeption von Politik Leitfunktionen, Erinnerungsmarkierungen, Wiedererkennungseffekte, emotionale Aufladung als Beteiligtsein aufweisen. In neueren Untersuchungen nach dem Markt- und Kundenmodell von Bildungsaktivitäten heißt es, dass der Kunden- und Abnehmerwunsch, dass das Bedarfsprofil des Abnehmers des Produkts „Politische Bildung“ in den Vordergrund gerückt werden soll – gegenüber der vermeintlich autonomen Strukturqualität des „Produkts Politische Bildung“, die ein Politischer Bildner oder Politikwissenschaftler oder Politiker sich erarbeitet (bis erträumt, erwünscht) hat. Es wird von der Selbstverliebtheit ins Produkt seitens seines Herstellers gesprochen. Deutlich wird hier – auch im Zusammenhang des Denkens in Theatralisierungs- bzw. Theatralitätskategorien – dass Gegenstände von Politik wie selbstverständlich eine Medialität haben und als Teile von alltäglicher Medien-Gesellschaft betrachtet werden müssen.

2. Bemerkung: Methode der Theatralisierung

Theatralisierung als methodischer Ansatz bedeutet nun, dies nicht nur zu akzeptieren, sondern auch für die Ausdifferenzierung der Arbeitsweisen in der Politischen Bildung bewusst zu nutzen. Theatralisierung hat den Vorzug, Analyse und Forschung mit Darstellung zu verbinden. Der Vorgang ist Prozess und Produkt zugleich. Durch das Hospitieren in der Kunst (in verschiedenen Künsten) können Unschärfen und Zwischentöne, auch und gerade Emotionalität bearbeitet und

zum Ausdruck gebracht werden. Die Ausdrucksqualität von Subjekten wird gestärkt und damit das Eintreten(-können) in öffentliche Diskurse (Expressivität wird gestaltet). Durch kommunikative Einmischung entsteht namentlich durch das Kommunikationsmodell Theater die Möglichkeit direkter Rückkopplung. Das wird häufig als etwas sehr Positives unter Pädagogen diskutiert – gewissermaßen als Kritik an der abstrakten, fernen, medialisierten Welt. Darin steckt dann auch etwas Kulturpessimistisches: Direktheit der Kommunikation wird gegen vermittelte Großkommunikationen ausgespielt. Realistischerweise sollte man von der geringen aber intensiven Reichweite theatraler Aktionen erst einmal ausgehen, aber versuchen, die immer schon bekannte Maßlosigkeit und Integrationsfähigkeit des Theater-Ansatzes zu nutzen, und dann andere Medien, Techniken ins theatrale Verfahren aufnehmen. Indem dieses Denken praktiziert wird, kommt zum Kunst-Theateransatz eine weitere Dimension (die kein direkter Widerspruch ist), nämlich die des Gebrauchs-Theaters. Das ist im übrigen kein Begriff, der von Pädagogen (die sowie nichts von der Eigenkraft des Künstlerischen, des Theaters verstehen ... wie ein Vorurteil lautet) stammt, sondern er ist inhärenter Teil eines Theatralitäts-Verständnisses, das Theaterspiel, Kunsttheater, Lebenstheater und die verschiedenen Varianten von Theater (auch das, was gegen Theater spricht und/oder mit ihm konkurriert) in eins sehen will. Auch das, was uns heute als sog. klassisches Theater erscheint (wie das des alten Griechenlands und das der deutschen Klassik), war ein Gebrauchstheater – es hatte Zwecken zu dienen und wählte dafür immer wieder neue Formen.

3. Bemerkung: WIE & WAS

Der Zusammenhang mit Kunst, mit den Künsten führt auf etwas sehr Handwerkliches innerhalb von Lehr-Lernprozessen, die sich als Theatralisierung verstehen (wollen): Das WIE des Machens steht dem WAS des Inhalts gegenüber, ja, das WIE kann auch das WAS dominieren. Wir können auch vom Widerspruchsfeld von Form und Inhalt

Florian Vaßen zum 4.10.2003

Sechs Bemerkungen zu Politischer Bildung, selbstgesteuertem Lernen & Theatralisierung

sprechen. Und das korrespondiert mit Überlegungen zu Bildungs- und/oder Lehr-Lernprozessen, die namentlich das Selbststeuern und die Dimension des Lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt stellen: Das WIE dominiert; die Integration eines WIE, des Machens, in den emotionalen, praktischen Haushalt eines Subjekts oder von Menschen in Gruppen zu überführen, ist das Ziel. Transferleistungen können/müssen erbracht und – theatral gesprochen – inszeniert werden und so gesichert werden, dass eigentlich durch ihre Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft gezeigt wird, dass etwas gesichert ist. Auf immer neue Situationen immer neu eingehen zu können und dabei auch noch zu wissen, dass man man selbst geblieben ist bzw. man sein Selbst identitätsstiftend erweitert hat – das ist die emphatische Tätigkeitsbeschreibung, der Kontext von Theatralisierungen bei Lehr-Lernprozessen. Es geht um den Umgang mit Differenz und das Aushalten von Differenz-erfahrung als Normalität.

4. Bemerkung: Exemplarisches Lernen & Theatrale Phantasie

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen geschieht als eine Verbindung von exemplarischem Lernen mit theatraler Phantasie/theatraler Denkweise. Ein sog. Gegenstand des Politischen, der für die Lernenden von alltäglicher Bedeutung ist, kann in dieses Lehr-Lehrverfahren eingebracht werden. Er wird, wie das beim Lernen generell ist, Bedeutungsverschiebungen erfahren. Dies noch deshalb, weil theatrales Lernen in der Regel auch ein soziales, ein Gruppenlernen ist. Schon der Prozess selber kann als ein pluralistisches Unternehmen verstanden werden – ein Pluralismus der Werte, der Methoden, der Emotionen, der Wünsche, der Techniken und eingebrachten Befähigungen, die man einsetzen kann, möchte. Eine gestaltete Vielfalt, eine Unübersichtlichkeit, eine wechselseitige Akzeptanz kann Transfermöglichkeiten bilden oder vorstrukturieren.

Häufig wird die Möglichkeit des sozialen Lernens in Theatralitäts-Arrangements nur oder vornehmlich auf die personalen Rollenübernahmen oder den Rollentausch im direkten Sinne bezogen. Ich will aber zusätzlich akzentuieren, dass es um Wahrnehmungen und Nutzung der Rollen- und Funktionsvielfalt solcher Arrangements geht. Unterschiedliche Qualifikationen kommen ins Spiel, werden für das Gelingen des Ganzen benötigt. Es geschieht hier lebendige Arbeit.

5. Bemerkung: Boals Vielfalt

Der brasilianische Theaterreformer Augusto Boal hat seit den 1960/70 Jahren eine Liste verschiedener Gebrauchstheater-Ideen entfaltet und praktiziert. Ich schlage vor, seinen umfangreichen methodischen Ansatz zu würdigen, wenn es um die Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen geht. Er bringt uns zusätzlich von einer gewissen deutschen Borniertheit ab: Durch die wunderbar umfangreiche Kultur- und Kunstlandschaft unserer Stadttheater (nirgendwo sonst auf der Welt gibt es eine solche Theaterdichte) haben wir generell ein Verständnis von Theater, das von dieser Tradition her bestimmt ist. Das ist gut – aber es ist nicht ausreichend. Augusto Boal hat sich nun unter den lateinamerikanischen, z. T. bildungs- und demokratiefremden Bedingungen gefragt, welche theatralen Befähigungen besitzen Menschen schon und wie kann daran, diese erweiternd, angeschlossen werden? Er entwickelte das, was er „Theater der Unterdrückten“ nennt (darin den Ideen der kulturellen Dynamisierung eines Paulo Freire sehr nahe). Boals Konzept umfasst etwa folgende einzelne Ansätze: Zeitungstheater, Statuentheater, Forumtheater, Unsichtbares Theater, Legislatives Theater, Polizist im Kopf, Regenbogen der Wünsche. Ich denke, diese Traditionen von Theater-Machen oder Theater-Arbeit sollten – mehr – berücksichtigt werden im Zusammenhang von Politischer Bildung und selbstgesteuertem Lernen. Im übrigen ist das, was Augusto Boal systematisch entwickelt und ausdifferenziert hat, so fremd einer anderen deutschen Theatertradition nicht: Die Arbeiterbildungsvereine, die Arbeitertheater Ende des 19. Jahrhunderts hatten ähnliche Gedanken und eine ähnliche methodische Vielfalt. Es gab Spielweisen aus Kurzspielen, Sketches, Rezitation, Kollektivreferat, song, Moritat, Pantomime, Tanz: Das geschah, wie Bärbel Schrader schreibt, „auf unterhaltsame und alle Talente herausfordernde() Weise einfallsreich“ (S. 28). Auch die sog. Freie Szene des Theaters und manche Regisseure bzw. Theaterleiter und Stückeschreiber sind heutzutage solchen Ansätzen verpflichtet. Man könnte im Angesicht dieser Tendenzen schon eher von „performativen Künsten“, von der „Kunst der performance“ als von Theater und Theatralisierung sprechen – geht es doch darum, die Aufführungsmöglichkeiten (im vielseitigen Verständnis – auch von „sich aufführen“) zu erweitern.

Sechs Bemerkungen zu Politischer Bildung, selbstgesteuertem Lernen & Theatralisierung

6. Bemerkung: Forschung & Selbststeuerung

Als letztes: Ich sagte schon, dass das WIE in pädagogischen Prozessen der hier zur Debatte stehenden Fragestellungen das WAS nicht ablöst, dass aber gleichwohl das WIE eher zu einem WAS wird/werden kann und soll oder muss – die Art und Weise wird zum Inhalt, wenn man's so sagen darf. Das WAS wird alltagsweltlich konstituiert und damit schon mit einem WIE (oder Aspekten davon) versehen. Und das heißt in der Folge denn auch, dass das pädagogische Wahrnehmen, Denken und Handeln stärker dem methodischen Bereich sich zuwendet (und nicht mehr primär der klassischen Didaktik, wenn ich die beiden Begriffe hier einmal, sie verkürzend, gegeneinander ausspielen darf, bzw. dem herkömmlichen wissenschaftlichen Systematik-Verständnis sich – nur – verpflichtet fühlt).

Anders gesagt und an Personen gebunden: In der deutschen klassischen Bildungsdiskussion spielt Wilhelm von Humboldt eine große Rolle: Das Humboldtsche Bildungsideal. Ich schlage vor, seinen Bruder, Alexander von Humboldt, stärker für eine Bildungsdiskussion, für eine politische Bildung, die selbstgesteuertes Lernen und Theatralisierung zusammenfügen will, zu rezipieren – ihn, den Forschungsreisenden, den Risiko- und Differenzwahrnehmer, den, der mit offenem Horizont und am offenen Horizont forschte, der genau beobachtete, beschrieb, zeichnete/malte, ästhetisch war/wahrnahm, sich als Subjekt einbrachte und eine große Vernetzung international herstellte. „Weltbewusstsein“ war sein Ausdruck für das, was er theoretisch-praktisch betrieb.

Nachbemerkung

Zu den 6 Bemerkungen wurde ich angeregt durch einige sehr konstruktive Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen in der „Alten Möbelfabrik“, Kulturzentrum in Berlin-Köpenick, sowie der Kreisvolkshochschule Landkreis Oder-Spree zum Lebenslangen Lernen. Ich danke ihnen. Ferner berücksichtige ich 11 Thesen zur „Situation und Perspektiven politischer Bildung“ von Peter Faulstich (Universität Hamburg).

Literatur

Ottmar Etre: Weltbewusstsein. Alexander von Humboldt und das unvollendete Projekt einer anderen Moderne. Weilerswist 2002.

Gerd Koch u. a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin/Milow 1995. (Zum Buch ist erschienen: Gerd Koch im Gespräch mit Laszlo Kornitzer: Die KUNST zu LEBEN. Ein Video im SCHIBRI-Verlag Berlin/Milow). (Zum Buch ist erschienen: Gerd Koch im Gespräch mit Laszlo Kornitzer: Die KUNST zu LEBEN. Ein Video im SCHIBRI-Verlag Berlin/Milow).

Gerd Koch: Theater-Spiel als szenische Sozialforschung. In: Jürgen Belgrad (Hrsg.): TheaterSpiel. Hohenheim 1997, S. 81 ff.

Gerd Koch: 10 fachdidaktische Lehren für ein (Unterrichts-)Fach Theater (nebst Widerworten von Marianne Streisand und Ulrike Hentschel). In: KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik, H. 38, 2001, S. 37 – 40.

Gerd Koch: Ich ist ein Anderer. Eine pädagogische Denkfigur für soziale Kulturarbeit? In: Heiko Kleve, Gerd Koch, Matthias Müller: Differenz und Soziale Arbeit. Sensibilität im Umgang mit dem Unterschiedlichen. Berlin/Milow 2003, S. 57–69.

Bärbel Schrader: Arbeitertheater. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow 2003, S. 27 – 29.

Florian Vaßen: Theatralität. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow 2003, S. 330 – 333.

Gerd Koch u. a. Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen



ISBN 3-928878-28-x
1995
250 Seiten
Euro 9,80

*Buch und
Videokassette
zusammen nur
22,- EURO*

Videokassette
**DIE KUNST
ZU LEBEN**
Theatralisierung
von Lehr- und
Lernprozessen



*Gerd Koch im Gespräch.
Idee und Realisation: Laszlo Kornitzer*
Die KUNST zu LEBEN

Eine ASFH Produktion 2001
Euro 14,90

Das Buch und die dazu gehörende Videokassette geben praktisch-theoretische Anregungen. Theater (und Spiel) als mögliches Gestaltungselement der Hochschuldidaktik beim Lehren-Lernen an der Hochschule einzusetzen.

Licht-Kunst

Andreas Lohrey

Licht ist da, um das Dunkle hell zu machen: einerseits, um das Dunkle möglichst nutzbringend zu verdrängen und Räume zu erhellen, andererseits, um Stimmungen zu erzeugen und dafür entsprechend Szenarien zu entwickeln. Darüber hinaus regt die Faszination vom Licht immer wieder zur Beschäftigung mit dem Licht ‚an sich‘ an. Das Licht wird zur Skulptur.

Kirchen sind über die Jahrhunderte hinweg Ausdruck für die Inszenierung des Lichts bis in die heutige Zeit hinein. So nahm der Architekt Otto Kuhl in seinem Kirchenbau in Taegu die Vorstellung vom Licht-Heiligtum auf, „das in der Umkehrung von den Stufenpyramiden her als kultische Gestalt des Aufstiegs zum Licht bekannt ist“ (Muck 15). Le Corbusier hat in der Wallfahrtskirche Notre-Dame-du-Haut in Ronchamp der spirituellen Wirkung des Raumes durch seine Licht-Führung zu tragendem Ausdruck verholpen (vgl. van der Meer u.a.).

James Turrell nimmt das natürliche Licht als Außeninstallationen in seinen Erdräumen auf. „Die Innenräume sollen ein Gefühl für das vermitteln, was draußen, was in der Natur vor sich geht.“ Hier jedoch wird das Licht nicht inszeniert, sondern „alle (Farb-)Bilder entstehen in uns selbst“ (Eickhoff 32f.). Licht-Skulpturen werden in neuer Zeit nicht selten als temporäre Illuminationen in Städten eingesetzt. Die von verschiedensten KünstlerInnen in Szene gesetzten Okerbrücken der Stadt Braunschweig waren z.B. ein Publikumserfolg (Licht-Parcours).

Die Licht-Führung auf der Bühne nimmt einen immer bedeutenderen Platz ein, bis hin zu der Aussage, dass das Licht das Geschehen auf der Bühne führt: „The light is the stage.“ (Wilson 122) So kann das Licht über seine Beleuchtungsmöglichkeiten hinaus selbst zum mitbestimmenden Inhalt einer Performance, eines Stückes werden wie Robert Wilson eindrucksvoll unter Beweis stellt: „Beispiel ist das durch einen vertikalen Lichtstreifen bewirkte Verschwinden und Wiederauftauchen der Lokomotive in *Einstein on the Beach* [1976], die ein Feld zu durchfahren scheint, und das – aus und in der Ferne gesehen – nur eine Linie ist, selber zur Linie wird.“ (Krumme 128ff.)

Dan Flavin, ein Vertreter der minimal art, brachte es auf den Punkt: „It is what it is and it ain't nothin'

else.“ Gängige, fluoreszierende Leuchtstoffröhren werden nicht selten in einen spezifischen, architektonischen Kontext gestellt, in dem das Licht von benachbarten Flächen reflektiert wird (Nolting 21).

Die Medien Film, Video und Computeranimation haben viele KünstlerInnen dazu angeregt, neue Wege zu erproben und entsprechende Kunstwerke zu schaffen oder mit dem darstellenden Spiel oder dem Tanz zu verbinden. Bill Viola ist wohl einer der bekanntesten Vertreter der Videokunst. Er schafft bewegte Bilder, die u.a. inszenatorisch oder inhaltlich auf bekannte Formen der Präsentation oder der Malerei Bezug nehmen. Genannt sei hier *Nantes Triptuch* – projizierte Videobilder, die wie ein Altartriptychon angeordnet sind (vgl. Ross u.a. 51).

Robert Lepage, der kanadische Theaterregisseur, versteht sich als Geschichtenerzähler mit filmischen Mitteln und greift deshalb zu allen ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen: „Ich erfinde nichts Neues, aber ich bin mit Film und Fernsehen aufgewachsen, also ist meine narrative Sprache natürlich eine filmische.“ (Lepage)

Der Ausgangspunkt der Arbeit mit Licht ist das Sehen und das Beobachten: Im Sehen und Beobachten bestimme ich meinen Ort für den Einsatz von Licht-Quellen und die Art ihrer Verwendung, die Form meiner Wahrnehmung und die ästhetische Auseinandersetzung mit Licht.

Von der Fotografin Walde Huth heißt es: „Eines Tages beobachtete sie das sich immer wechselnde Spiel von Licht und Schatten der Fensterläden auf den wogenden Gardinen. Anstatt ihre Korrespondenz zu beantworten, holte sie ihren Photoapparat und es entstand ihre berühmte Serie *Hundert ungeschriebene Briefe*.“ (Fotografie 142)

Adressaten von Licht-Arbeit sind Spiel für andere (produkt-orientiert) zu finden: Aufführungsorientiert setze ich ausgewählte Licht-Quellen für den entsprechenden Zweck ein. Der Schwerpunkt liegt bei der Erstellung z.B. eines Theaterstückes. Das Licht hat dienende Funktion. Die gängige Licht-Technik der Bühne wird je nach Verfügbarkeit zur Ausleuchtung eines vorgegebenen Stückes genutzt. Dies reicht von der einfachen Ausleuchtung der Bühne bis zum virtuosen und bedeutungstragenden Einsatz des Lichts (Krumme 128ff.). Das mit

natürlichem oder künstlichem Licht erzeugte Schattentheater etwa hat einen festen Platz im auführungsorientierten Theater. Die genutzten natürlichen oder künstlichen Licht-Quellen erfüllen die Aufgabe, Schatten möglichst deutlich sichtbar werden zu lassen und das entworfene Spiel nachvollziehbar zu machen.

Das *Theater in der Kiste* kombiniert das Schattentheater mit dem darstellenden Spiel:

In einer von der Bühnenbildnerin Anita Koppe selbst entworfenen Kleinbühne werden handliche Flachfiguren in einem Bühnenbild aus beweglichen farbigen Schatten, farbigem L und farbig bemalten Kulissen bewegt (vgl. Koppe).

Beim Spiel mit anderen (prozess-orientiert) werden in einer gezielten oder offenen Auswahl von Licht-Quellen Arbeitsergebnisse im Entdecken des Licht-Materials geschaffen:

Die Licht-Designerin Eleanora Allerdings vermittelt Grundbegriffe der Beleuchtung in Bezug auf ihre praktischen Anwendungsmöglichkeiten und eröffnet den Raum für die „Realisation eigener ‚Lichtvorstellungen‘“ (vgl. Allerdings). Der Regisseur und Light Designer Uli Jäckle nutzt Alltägliches wie Taschenlampen und Notbeleuchtung „als Möglichkeit einer anderen Licht- und Bühnenästhetik: das Provisorische als Kunstform“ (Jäckle 125).

Beim eigenen Spiel (projekt-orientiert) wird eine entdeckte Spur im Umgang mit Licht als Experiment mit ungewissem Ausgang zu einer eigenen ästhetischen Form verdichtet und präsentiert. Ich inszeniere als Licht-Künstler Räume mit Licht. Die Raumstrukturen eines vorgegebenen Raumes werden mit dem Licht des Tageslichtprojektors als Licht-Architektur nachgezeichnet.

Grundlegende Voraussetzungen für die Arbeit mit Licht sind das Zusammenspiel von Licht, Raum und Bewegung; das Licht eröffnet den Raum und macht ihn wie eine Landkarte erst sichtbar: Der Regisseur Michael Batz hat in seiner Arbeit *Stadt im Licht* mit Laserstrahlen die Innenstadtkirchen Lübecks miteinander verbunden und in einem virtuellen Licht-Raum einen realen Lebensraum sichtbar gemacht. „Habe ich keinen Raum, habe ich auch kein Licht.“ (Batz in: chrison 19) Genauso elementar, wie der Raum da sein muss, um Licht zu erzeugen, kann ihm im Licht eine eigene Sprache gegeben werden. Er kann handelndes Subjekt eines Stückes oder einer Performance werden: Ich nehme in meiner Licht-Installation *Zeitreise* die lange Zeit des Bestehens eines Ortes auf im Bild ‚atmender‘ Licht-Strahlen. Säulen, Ecken und Kanten des Raumes werden im Rhythmus vernehmbarer Atemgeräusche sichtbar (vgl. Lohrey).

Der Körper in Bewegung ist ein Impulsgeber, Licht-Bilder zu erzeugen: Der Regisseur Christian Ziegler entwickelt ein mit der Bewegung korrespondierendes ‚Licht-Gemälde‘. Die Bewegungen von Tanzenden werden in digitale Licht-Impulse umgesetzt und als sich ständig veränderndes Bühnenbild sichtbar (vgl. chris@movingimages.de).

Für das Spiel mit dem Schatten kann fast die ganze Bandbreite natürlicher und künstlicher Licht-Quellen genutzt werden. Eine natürliche Licht-Quelle ist das Feuer. Die am besten geeignete künstliche Licht-Quelle ist der Tageslichtprojektor. Das Spiel mit dem Schatten kann in traditionellen oder experimentellen Zusammenhängen aufgenommen werden (Flemming 110ff.). Verwiesen sei auch auf die Möglichkeit der Arbeit mit fluoreszierenden Farben oder Materialien, die unter Einfluss von Schwarzlicht Körper oder Objekte in der Dunkelheit sichtbar machen. Die wohl bekannteste Einsatzform des Lichts neben der alltäglichen oder kommerziellen Nutzung ist das Bühnen-Licht. Exemplarisch seien der licht-intensive Fluter mit seinem hohen Anteil an Streu-Licht und der Verfolger mit der Möglichkeit punktgenauer Ausleuchtung genannt (vgl. Allerdings).

Es lohnt sich, Licht-Quellen zu nutzen, die einfach zu transportieren und fast überall verfügbar sind, z.B. Taschenlampen, Projektoren, Fahrradleuchten, da sie nicht selten die Arbeit enorm vereinfachen und eine hervorragende Wirkung haben.

Während der Präsentation der Arbeit einer Jugendgruppe wurde der Overheadprojektor als Punktbeleuchtung genutzt. Ein auf die Projektionsfläche aufgelegter Fotokarton machte das Gerät zum Punkscheinwerfer. Ein aufmerksamer Zuschauer verfolgte die ‚Zweckentfremdung‘ und rief anschließend erstaunt: ‚Und ich leihe mir immer mühevoll einen Verfolger vom Theater aus!‘ Alltägliches Material – z.B. Fliegengitter als Licht-Filter – kann neue Welten schaffen: Karin Veldhues überzog Hochleistungsprojektoren mit Fliegengitter und tauchte in ihrem Projekt *illuminaire* eine Fassade des Kölner Doms in eine Rasterstruktur (Hermes 51).

Farben verändern Räume in der Wahrnehmung des Betrachters. Die jeweiligen biographischen Konnotationen mit einer Farbe führen zu einer intensiven Begegnung mit dem geschaffenen Licht-Raum (vgl. Allerdings): Mit seinem *Lichtweg*, dem rund 1000 m langen Durchgangstunnel des Münchener Flughafens, setzt Keith Sonnier auf Interaktion mit dem Betrachter. Die Strecke ist „in fünf rote und vier blaue Zonen aufgeteilt, die aus Neon

Wir vom „Theater Daktylus“

und fluoreszierendem Licht gebildet werden“. Sonnier will „durch seine Arbeit Entspannung bewirken. [...] Keine Bilder, keine Informationen bedrängen ihn [den Betrachter, der Autor], er ist Teil einer Lichtskulptur.“ (Nolting 24)

Literatur

- Allerdings, Eleanora: Licht-Räume-Tanzträume I und Licht-Räume-Tanzträume II. In: Köinzi-Dance Kurskalender 2000;
- Boetzkes, Manfred (Hg.): Zeitgenössische Fotografie. Aus der Gernsheim-Sammlung. Roemer-Museum. Hildesheim 1995;
- chrison. Das Evangelische Magazin, 2002, H. 2, 12–20;
- Eickhoff, Beate: James Turrell – die materielle Qualität des Lichts. In: Kunst und Kirche, 1999, H. 1, 30–33;
- Flemming, Irene: Spielpädagogik ganz praktisch. Mainz 1992;
- Hermes, Claudia: Schatten und Licht. Projektionen von Karin Veldhues. In: Kunst und Kirche, 1999, H. 1; Institut für Spielforschung an der Universität Mozarteum Salzburg (Hg.): Playing Arts Award 1999;

- Jäckle, Uli. In: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hg.): Das Programm 2002, 125;
- Koppe, Anita: Programmfolder. (E-mail: anitakoppe@aol.com);
- Krumme, Peter: Portraits, Still lives, Landscapes. Die Bild-Räume von Robert Wilson. In: Das Bild der Bühne. Arbeitsbuch Theater der Zeit, 128ff.;
- Lepage, Robert. In: www.festwoche.at/images/deutsch/imgs/he;
- Lohrey, Andreas: Zeitreise. Lichtinstallation. Wind-ecken 2002;
- Muck, Herbert: Licht-Raum-Geist-Erfahrung. In: Kunst und Kirche, 1999, H. 1, 11–17;
- Nolting, Thorsten: Das Licht im Tunnel. In: a.a.O., 21–24;
- Ross, David A./Sellars, Peter (Hg.): Bill Viola. Ostfildern 1999;
- Stadt Braunschweig (Hg.): lichtparcours. projekte zum lichtparcours. Braunschweig 2000;
- van der Meer, Ron/Sudjic, Deyan: Das Architektur-Paket unter: 5: Architektur als Kunst. München 1997;
- Wilson, Robert. In: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel (Hg.): Das Programm 2002.

Wir vom „Theater Daktylus“

Stephan Weßeling/Anne Zühlke

Daktylus: Das griechische Wort bezeichnet ursprünglich die drei Glieder eines Fingers, wodurch der Finger seine überraschende Beweglichkeit erlangt.

Die drei Glieder unseres Theaters und Arbeitsansatzes heißen: Spiel, Theater und Pädagogik.

Wir unterscheiden grundsätzlich nicht mehr antagonistisch (besser/schlechter) zwischen Amateuren und professionellen Schauspielern. Die Arbeit mit Amateuren ist in zahlreichen Belangen völlig anders als die mit professionellen Theaterleuten. Das ist richtig, und es ist notwendig, diese Andersartigkeit zu sehen. Fähigkeiten wie Offenheit, Spielfreude, Konzentration, Verlässlichkeit und Wille zur Zusammenarbeit hingegen brauchen alle. Sind diese Fähigkeiten nicht genügend vorhanden, so müssen sie erarbeitet werden.

Ästhetisch betrachtet wollen wir nicht das alltägliche Leben nachahmen, sondern wir erfinden theatral eigengesetzliche Kunstwirklichkeiten, basierend auf bewusst zu organisierenden Elementen wie Objekt, Maske, Geste, Mimik, Wort, Musik, Bewegung und Konflikt. Das Denken in Haupt- und Nebenrollen, sowie damit oft verbundenes Statusgehabe wird energisch abgebaut. Ein Tier oder einen Strauch zu spielen, kann

ebenso reizvoll sein, wie die Umsetzung eines Charakters. Mit einem Regenschirm oder einem Schrank zusammenspielen, sollte ebenso ernsthaft gesehen werden, wie das Spiel mit einer leibhaftigen Person. Der angestrebte schauspielerische Ausdruck ist expressiv und bewegungsorientiert, sowohl gestisch/ mimisch, als auch sprachlich/ textlich. Dazu verhelfen sollen regelmäßiges Körper- und Schauspieltraining, Erfahrungen mit Improvisation, praktisches Wissen über Dynamik, Energie, Zeit und Raum, Atem-, Stimm- und Sprechübungen, praktische und theoretische Beschäftigung mit traditionellen und modernen Theateransätzen.

Mit diesen Grundsätzen und den sich aus ihnen ableitenden Methoden gehen wir in jede Form von Theaterarbeit. Dabei erstaunt uns immer wieder, mit welchem Spaß und welcher großen Ernsthaftigkeit Kinder und Jugendliche bei der Sache sind, und es ist eine Freude mitzuerleben, wie sich eine aus mehreren Generationen bestehende Gruppe von 20 Personen allmählich in ein spielbereites und spielfähiges Ensemble verwandelt.

Die drei größten Ziele in der konkreten täglichen Arbeit sind: Konzentration, Offenheit und Kontinuität..

Fundstück

Schon vergessen? Die Hefte 37 und 39 der KORRESPONDENZEN hatten die ‚Lebenskunst‘ zum Thema. Die Beiträge diskutierten kontrovers, inwieweit sich ‚Lebenskunst‘ als Leitidee für die Theaterpädagogik eignen könnte, inwieweit eine Philosophie der Lebenskunst theoretisch richtungweisend für eine solchen Leitidee sein könne. Jetzt, da die Lebenskunst-Emphase etwas gedämpft scheint, wurde ich an unvorhergesehener Stelle noch einmal fündig. Auf der Suche nach

einem Pfannkuchenrezept im Vegetarischen Kochbuch von Carlotto Schulz (6. Auflage 1906) fiel mir diese Anzeige der Zeitschrift ‚Die Lebenskunst‘ ins Auge. Eine historische Quelle aus der Lebensreformbewegung gibt hier noch einmal Auskunft über die vielfältigen Zielsetzungen, die mit dem schillernden Begriff der Lebenskunst, wie ihn die Reformbewegung verstanden wissen wollte, verbunden waren. Quellenforschung kann beim Rückgriff auf vielversprechende Begriffe ganz hilfreich sein.

Ulrike Hentschel

Inseraten-Anhang zu Schulz' vegetarischem Kochbuch, 6. Auflage.
Bei jedweder Bestellung beliebe man sich stets auf selbiges zu beziehen.

Die Lebenskunst

Zeitschrift für persönliche Kultur

(Lebensweisheit und Charakterbildung, Körperstählung und Schönheitspflege, naturgemässe Lebens- und Heilweise, Alkohol- und Tabak-Abstinenz, Frauen-Interessen, Erziehungsreform, Jugendschutz usw.)

Rundschau auf dem Gebiete moderner Reformarbeit.

Herausgeber, Redakteur und Verleger: Karl Lentze, Leipzig, Grassi-Strasse 13.

Erscheint am 1. u. 16. jedes Monats. Bezugspreis vierteljährl. 1 Mk.

Die Lebenskunst will sein, was ihr Name sagt. Sie ist bestimmt für diejenigen Kreise des gebildeten Publikums, welche im Getriebe des täglichen Lebens sich ab und zu eine kleine Rast gönnen, um sich auf sich selbst zu besinnen und der Pflege der Persönlichkeit, des geistigen, sittlichen und körperlichen Ichs einige Stunden zu widmen.

Die Lebenskunst wendet sich an denkende und vorurteilslose Leser, welche bereit sind, mit prüfendem Blick das entgegenzunehmen, was Wissenschaft und Leben Neues und Gutes darbieten haben.

Die Lebenskunst wird sowohl für Männer und Frauen der verschiedensten Lebensstellungen als auch für die ins Leben hinaustretende Jugend wertvolle Anregungen bieten und soll eine notwendige Ergänzung der politischen Tageslektüre und der Fachblätter bilden, welche Beruf und Liebhaberei zu lesen fordern. Sie wird sich bemühen, eine gewissenhafte und unbestechliche Ratgeberin auf allen Gebieten des persönlichen Lebens zu sein, ohne irgendwie aufdringlich zu werden.

Die Lebenskunst ist ein völlig unabhängiges Blatt. Politischen,

sozialen und religiösen Fragen gegenüber wird sie einen durchaus objektiven Standpunkt einnehmen. Indessen soll jede in wissenschaftlicher Form vorgebrachte Ansicht, auch wenn sie nicht auf den Beifall der grossen Menge rechnen darf, in ihren Spalten eine Freistatt finden.

Die Tendenz der Lebenskunst ist gerichtet auf den Fortschritt in jeder Beziehung. Sie will eintreten für alles, was geeignet ist, das Wohlbefinden des Einzelnen, seine Ausdauer im Lebenskampfe und damit die Volkskraft zu fördern.

Sie wird auch ihre Leser in bequemer Weise unterrichten über alle bemerkenswerten Erscheinungen auf dem Gebiete der einschlägigen Literatur; insbesondere wird sie fortlaufend Berichte über den wesentlichen Inhalt der verschiedenen Reformfachblätter enthalten und dadurch gewissermassen ein geistiges Band zwischen den Anhängern der einzelnen Reform-Bestrebungen zu schaffen suchen.

Alle, die an diesem Programm mitarbeiten wollen, sind uns herzlich willkommen.

Probenummern auf Verlangen.



Bilder aus der Produktion „Und da sitz ich nun, und bin ganz allein“. Ein Stück mit Jugendlichen über Menschen in der Psychiatrie. Zum Beitrag „Ästhetischen Sozialisationsprozessen auf der Spur – Gedanken und Interpretationen zum ‚Gewinnfaktor‘ theaterspielender Menschen“ in diesem Heft von D. Hilliger, Fotograf: Tae Min Kang

Minus 25 °C

Theatrum Mundi & Virtualität

Rainer E. Zimmermann

Theatrum Mundi

Das *Theatrum Mundi* ist eine barocke Konzeption des Theaters, die wesentlich auf das im 17. und 18. Jahrhundert verbreitete Paradigma zurückgeht, die ganze Welt auf der Bühne wie in einem „Guckkasten“ repräsentieren zu können. In neuerer Zeit ist diese Konzeption vor allem bei Sartre in modifizierter Form wiederaufgenommen worden, freilich kritisch gewendet und auf eine Auseinandersetzung mit dem antiken Theater bezogen. (Roloff 95) Vor allem gibt es hierbei einen engen Zusammenhang mit dem *Spielbegriff* bei Sartre, welcher diesen als Erklärungsmodell und Symbol für das Problem der menschlichen Existenz verwendet: „Das Spiel steht am Ursprung der Welt. Es gibt Welt (das heißt intime Beziehung zwischen der menschlichen Gesellschaft und der Natur), wenn kollektive Konventionen die Spielregeln festsetzen. Das einzige Resultat dieser Konventionen, die absurd und grundlos sind, besteht darin, die menschliche Aktivität auf allen Gebieten in ein Ballett zu verwandeln.“ (Sartre 1982, 200) Mit Blick auf die tradierte Konzeption des *Theatrum Mundi*. (Huizinga) gibt Sartre allerdings jede idealistische Konnotation auf.

Die schon bei Jauß eingeforderte Kritik am überkommenen Rollenbegriff (Jauß 193) ist insofern bei Sartre bereits eingelöst, weil jede deterministische Fixierung der Rolle, streng im Sinne der antiken Bedeutung von *persona* (Rollenmaske) gefasst, von vornherein verhindert wird. (Roloff 99, 97, par.) Das Theater entspricht deshalb für Sartre jenem Prinzip der „existentiellen Psychoanalyse“, wie er sie in seinem ersten Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ entwickelt hat. (Sartre 1993) „So ist planvolles, zielbewusstes Handeln, das die Geschichte manifestiert, nur vor dem Hintergrund der subjektiven Komödie zu begreifen, als ein Spiel (*theatrum mundi*), in dem der einzelne ständig seine Rolle definiert, verwirklicht und überschreitet.“ (Roloff 100)

Der mythische Kern des Theaters wird mithin in eine (sozio-) logische Form transformiert. Denn, wenn es das Ziel ist, „alle Situationen zu erforschen, die der menschlichen Erfahrung am ver-

trautesten sind,“ (Sartre 1979a, 33) dann gilt es, einen Katalog jener existentiellen Ängste aufzustellen, denen der sich selbst entwerfende Mensch ständig ausgesetzt ist, insofern er ein „totales Unternehmen in sich“ ist. (Ebd. 35, 34, par.)

In diesem Sinne muss das Theater ein Ritus bleiben, welcher den Spielraum der menschlichen Freiheit zu veranschaulichen in der Lage ist: „Heute glaube ich, daß die Philosophie dramatischen Charakter hat ... Es geht um den Menschen – der zugleich ein Agent und ein Akteur ist –, der sein Drama hervorbringt und spielt, indem er die Widersprüche seiner Situation bis zum Zerspringen seiner Person oder bis zur Lösung seiner Konflikte durchlebt.“ (Sartre 1979b, 11)

Literatur

- Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. Reinbek, 1987.
 Jauß, Hans Robert: Ästhetischer und soziologischer Rollenbegriff, in: ders.: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, München, 1977.
 Roloff, Volker: Existentielle Psychoanalyse als *theatrum mundi*, in: Traugott König (Hg.), *Sartre, Ein Kongreß*, Reinbek, 1988.
 Sartre, Jean-Paul: *Mythos und Realität des Theaters*, Reinbek, 1979a.
 Ders.: *Was kann Literatur?* Reinbek, 1979b.
 Ders.: *Saint Genet, Komödiant und Märtyrer*, Reinbek, 1982.
 Ders.: *Das Sein und das Nichts*, Reinbek, 1993. Zimmermann, Rainer E.: *Theatrum Mundi. Theorie und Praxis einer Sartreschen Metapher*. In: *Prima Philosophia*. Cuxhaven, Dartford 1998, H. 3.

Virtualität

Der Begriff der Virtualität ist eng mit der tradierten *Spiegel-Metapher* verknüpft, in welcher der (aktual-) wirkliche Spiegel mit dem scheinbar wirklichen (virtuellen) Spiegelbild konfrontiert wird. Dieses erweist sich letztlich als an das Bespiegelte gebunden, und ist insofern ein Existierendes, das nicht unabhängig vom letzteren bestehen kann. Es bedeutet mithin nichts weiter als das Bespiegelte selbst. Das heißt, im Gegensatz zur konkreten Abbildung (etwa einer Photographie),

befördert Virtualität die *Identifizierung* und verhindert Distanzierung. (Holz 833) Gleichwohl ist das erzeugte Bild eingeschränkt, denn es unterliegt der Perspektivität des Spiegels und ist daher allemal fragmentarisch. Es kann auch *verzerrt* sein, abhängig von den Materialeigenschaften des Spiegels. (Holz 835)

Im Grunde sind hierdurch bereits alle wesentlichen Aspekte von Virtualität bereitgestellt, wie sie in der gegenwärtigen Diskussion vorkommen. Denn der Aspekt der Identifizierung verweist zwanglos auf das moderne Bindungsphänomen der Menschen an die V. der Massenmedien. Zugleich kann die verzerrende Wirkung des Spiegels auf jene der Ideologie übertragen werden, wenn wir diese als eine auffassen, die „gesellschaftlichen Materialeigenschaften“ geschuldet ist. Weil die ursprüngliche Bedeutung von Virtualität, im rein optisch-physikalischen Bereich auf einen *divergierenden Strahlengang* des Lichts referiert, kann die Medien-Metapher hier noch dahingehend erweitert werden, indem die Wirkung des im Medium (etwa im Fernsehen) vollzogenen Informations-transportes allemal eine *zerstreuende* ist und keine konzentrierende.

Mit Blick auf Virtualität in den Künsten, namentlich in der bildenden Kunst, und in Hinsicht auf eine allgemeine Medientheorie sind diese Aspekte seit neuestem Gegenstand intensiver Erörterung. Während bei Siegfried Kracauer noch die Abbildung aktueller Wirklichkeit im Medium (hier: des Films) an die Darstellungsqualitäten der bildenden Kunst anschließt, diskutiert die moderne Medientheorie immer schon unter der entfremdenden Wirkung. Bei Kracauer heißt es insofern: „Indem der Film die physische Realität wiedergibt und durchforscht, legt er eine Welt frei, die niemals zuvor zu sehen war, eine Welt, die sich dem Blick so entzieht wie Poes gestohlener Brief, der nicht gefunden werden kann, weil er in jedermanns Reichweite liegt.“ (Kracauer 388) Hier ermöglicht also das Medium den freien Blick auf das zuvor durch die beiläufige Alltäglichkeit Verstellte. In der Hauptsache deckt sich die Richtung dieses Unternehmens mit jener der Renaissance-Kunst, in welcher die Natur des Menschen mit dem erzeugten Spiegelbild identifiziert werden kann. (Albus 198) Die im Bild widergespiegelte Natur aber wird vor allem durch eine Archäologie des Blicks freigelegt, die Verstellungen entfernt, indem sie sich gerade die Mittel der Illusion zunutzmacht. In diesem Sinne bestehen die dramatischen Wirkungen der Malerei jener Zeit in der beeindruckenden Wiedergabe von Texturen und

Farben, die, wie bei den Gebrüdern van Eyck, auf *trompe-l'oeil*-Malerei, also auf die Herstellung illusionärer Effekte, gegründet sind. (Albus 105, 213)

Unter dem Einfluss der ideologischen Wendung einer Massenkultur aber, die wesentlich Reproduktion um ihrer selbst willen betreibt, aus ökonomischem Interesse heraus, werden diese Konzeptionen in ihr Gegenteil verändert.

Wenn das Theater vor dem Hintergrund des antiken Ritus noch der kathartischen Wiederfindung des eigenen gesellschaftlichen Seins dient und später sogar als Vorlage des ganzen Weltgeschehens, in einem, wenn auch zunächst idealistisch kontaminierten, *theatrum mundi* dramatischer Realität, darauf ausgeht, den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang vorbildhaft zu modellieren, ist die moderne mediengestützte *Abbildung des Theaters* nur noch das Medium, welches sich selbst darstellt und dabei, den antiken Sophisten gleich, jedes *beliebige* Interesse zur Sprache bringt. Die zerstreue Wirkung der Virtualität, findet insofern in den nachmittäglichen Talkshows des Privatfernsehens ihren vorläufigen Höhepunkt. (Hörisch 39ff., 353) Diese vereinnahmende Wirkung der Virtualität liegt allemal bereits in ihrer *Reproduzierbarkeit* selbst: „Die technische Reproduzierbarkeit des Kunstwerkes emanzipiert dieses zum ersten Mal in der Weltgeschichte von seinem parasitären Dasein am Ritual.“ (Benjamin 1991, 442) Damit beginnt jedoch eine Entwicklung, die sie inzwischen längst selbst überschritten hat, denn mittlerweile geht es mit Blick auf die CD-ROM-Technik der Computer nicht mehr bloß um Reproduktion, sondern bereits um weiterführende, manipulative Verarbeitung.

Zwar war Virtualität immer schon fest mit der Reproduktion verbunden, nämlich bezogen auf ihr Verhältnis zur *Echtheit*, welche untrennbar mit dem unmittelbaren (also *nicht*-medienhaften) Raum-Zeit-Bezug verknüpft ist, aber wenn die „Masse selbst die Matrix“ wird, wandelt sich Virtualität in *Phantasmagorie*. (Benjamin 1991, 437, 464) Als Metapher gelesen, können neuere Filmproduktionen (*Matrix*, *13th Floor*) als Illustration dieses andauernden Prozesses verstanden werden. Aber die Massenmatrix hat selbst auch eine Schablone, nach der sie modelliert ist: das verschleierte Prinzip der *ökonomischen* V. Jene virtuellen Geldbeträge, die an der Börse gehandelt werden, und von denen die Medien behaupten, sie seien für jeden Einzelnen relevant, entfalten eine durchaus konkrete Wirkung, insofern sie diese Einzelnen in den Bankrott führen, aber nicht ihr eigenes System. Das *Kolportagephänomen* des (sozialen)

Theatrum Mundi & Virtualität

Raumes konnte noch niemals so wirkungsvoll entfaltet werden. (Benjamin 1982, 939, 659, 1050) Schon viel früher hat Zola auf seine unnachahmliche Weise dieses Phänomen in all seinen modernen Bezügen geschildert und so als einer der ersten die praktischen Konsequenzen der produzierten Virtualität. ermessen können: „Was die Damen am Weitergehen hinderte, war der wundervolle Anblick der großen Weißwarenausstellung. Zunächst umgab sie das Vestibül, eine mit einem Mosaikpflaster versehene Halle aus Spiegelglasescheiben, wo die ausgelegten billigen Waren die gierige Menge fesselten. Dahinter dehnten sich in strahlendem Weiß die Galerien, ein Ausblick in den hohen Norden, eine wahre Schneelandschaft, die die Unendlichkeit mit Hermelin bespannter Steppen und in der Sonne leuchtende Gletschermassen zeigte. Hier fand man das Weißzeug wieder, das man von draußen in den Schaufenstern gesehen hatte, aber zum Leben gebracht, riesenhaft, brennend von einem Ende des ungeheuer großen Raumes bis zum anderen mit dem weißen Lodern einer in vollen Flammen stehenden Feuersbrunst. ... Sie wurden dieses Gesanges vom Weiß, den die Stoffe des ganzen Hauses sangen, nicht müde. ... Unter der Lawine all dieses Weißes, in der scheinbaren Unordnung der Gewebe, die zufällig aus den geleerten Regalen gefallen zu

sein schienen, verbarg sich ein harmonischer Tonatz, das Weiß, weiter ausgesponnen und abgewandelt in all seinen Tönen, die entstanden, wuchsen, sich entfalterten mit der komplizierten Orchestration einer meisterlichen Fuge, deren unausgesetzte Abwandlung die Seelen zu immer weiterem Fluge davontreibt.“ (Zola 622, 624)

Literatur

- Albus, Anita: Die Kunst der Künste, Frankfurt a.M., 1997.
- Benjamin, Walter: Das Passagen-Werk, II, Frankfurt a.M., 1982.
- Ders.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt a.M., 1991.
- Hörisch, Jochen: Der Sinn und die Sinne, Frankfurt a.M., 2001.
- Holz, Hans Heinz: Stichwort Widerspiegelung, in: Hans-Jörg Sandkühler (Hg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, IV, Hamburg, 1990.
- Kracauer, Siegfried: Theorie des Films, Frankfurt a.M., 1985.
- Zola, Émile: Paradies der Damen, München, 1976.

Redaktionelle Anmerkung

Von Rainer E. Zimmermann erschien 2002 eine philosophische „Kritik der interkulturellen Vernunft“ im mentis Verlag (Paderborn).

Wörterbuch der Theaterpädagogik

Neuerscheinung 2003 im Schibri-Verlag
370 Seiten,
ISBN 3-933978-48-3
Preis 25,- Euro
Buch + CD 30,- Euro

Bestellungen:
über den Buchhandel
oder Schibri-Verlag:
Tel.: 039753/22757,
Fax: 03973/22583
e-mail:
schibri-verlag@t-online.de

Im Zentrum stehen vornehmlich Wortbezüge von literarischen Texten, die sich auf die Darstellung von Raum und Zeit, von Figuren und Handlung beziehen. ...
Ab Januar 2003 gibt es die „Theater des Monats“, wo jedes Monat mit einem anderen Theater eine besondere Zusammenarbeit besteht und neben dem gewöhnlichen reichhaltigen Wörterbuch auch CD-ROMs mit Audioaufnahmen, Proben und weitere Angebote erstellt werden.

Berlin, Bereich Germanistik, 100 90 Berlin, 10. Postfach, 4. St. 1807, Telefon: 30663333, Fax: 30663334, E-Mail: schibri-verlag@t-online.de

Theatersport
Der Englische Klub - Johannesnerker in der 1910er Jahren des 20. Die Begründung der Zirkus bei Wending-Vorstellungen im ersten Jahrtausend.

... Die Stichwort-Autorinnen entstammen unterschiedlichen Disziplinen. Das ist dem Gegenstand der Theaterpädagogik in Theorie und Praxis angemessen, die sich gegenwärtig teilweise noch als eine Integrations-Disziplin, -Wissenschaft und -Praxis darstellt. Die Autorinnen wählen den Zugang zur Gestaltung ihres Stichworts aus den Grundlagen ihres jeweiligen Fachs; sie wählen dessen Eigenkraft und haben in der Regel zusätzlich ein dynamisches und weites Verständnis davon, so dass sie zwischen den Polen Theater und Pädagogik sowie angrenzenden Disziplinen kompetent vermitteln können. In diesem Zusammenhang versteht sich das Wörterbuch als Teil eines theaterpädagogischen Forschungsprogramms. ... Wörterbuch ... liefert Fakten, will diese aber in einen historischen Ableitungszusammenhang stellen, Kontexten in Theorie und Praxis skizzieren sowie Literatur zur weiteren Verständigung liefern. In der Regel sind alle Beiträge des Wörterbuchs der Theaterpädagogik in dieser Weise geschrieben worden. Gedanklicher Ausgangspunkt war immer die Aktualität des Phänomens; es ging aber darum, den gegenwärtigen Stand geschichtlich zu sehen. Ein so komplementäres Fach-Wörterbuch kann sich an Leserinnen vom Fach wenden und an Personen, die sich in einem argumentativen Kontext erst einmal einen informellen Zugang verschaffen wollen. Herausgeberinnen und Herausgeber hoffen sich mit diesem Wörterbuch, den begonnenen Dialog zwischen den Disziplinen, die das weite Feld Theaterpädagogik konstituieren bzw. in dieses hinein reichen, weiter zu fördern. Einige Phänomene allerdings sind noch so unklar zwischen den verschiedenen Wissenschaften, Künsten und der Theaterpädagogik angesiedelt, dass Herausgeberinnen und Herausgeber den Verleserinnen empfohlen haben, einen mehr essayistischen, d.h. einen versuchenden (!), verschweifenden Zugriff beim Schreiben ihres Stichworts zu wählen. Inwieweit eines jeden Beitrags sind Verweise auf andere Stichwörter des Wörterbuchs mit markiert. In jeder jeden Beitrag werden *inhalts*, die Thematik erweiternde Stichwort-Verweise angeführt, so dass ein integratives Lesen angeregt wird. Stichwörter, die aus zwei oder mehr sintragenden Begriffen bestehen, werden mit ihren Teilbegriffen jeweils gesondert in die alphabetische Ordnung eingefügt (Theatertheater etwa findet man auch über den Suchbegriff „Theater“). Dem dreifachen Verständnis von Stichwort wird damit Genüge getan: Stichwörter sind Suchbegriffe in Nachschlagewerken; ein Stichwort ist das Wort, auf das hin eine Schauspielerin oder ein Schauspieler einsetzen muss; Stichwörter sind markierte Begriffe in der Rhetorik. Gemeinsam ist allen, dass sie sich in der Praxis bewähren müssen. Die zusammen mit dem Buch enthaltene CD-ROM soll dies unterstützen und ein fachliches Arbeiten erleichtern. Im Beitrag wird das Stichwort nur abgekürzt angeführt, Theaterpädagogik wird abgekürzt zu TP, theaterpädagogisch (mit seinen Varianten) wird zu tp. Ein Abkürzungsverzeichnis führt weitere Abkürzungen neben Aufzählungen an. Die Kurzbibliographien sind nicht separat platziert, sondern in die alphabetische Reihenfolge aller Stichwörter integriert worden und sie enthalten im Text Verweise auf andere Stichwort-Beiträge. Die Herausgeberinnen und Herausgeber haben sich von dem Gedanken leiten lassen, dass Benutzerinnen sowohl einen biographisch-personellen als auch einen fachlich-systematischen Zugang zur Arbeit mit diesem Wörterbuch finden wollen. Jede Kurzbibliographie liefert zuerst in wenigen Zeilen ein Biogramm der vorgestellten Person, dann folgt eine prägnante Formulierung ihrer theaterpädagogischen Position. Angelegt werden Angaben von fachrelevanten Publikationen der Person und daran anschließend eine Auswahl von Literatur über sie. Um schwierigen Fragen einer Wertung der Bedeutung einzelner Persönlichkeiten für Geschichte und Gegenwart des Fachs zu entgehen, wurden alle Kurzbibliographien im Umfang strikt begrenzt. Mit gewisser Vorsicht sind Herausgeberinnen und Herausgeber an der Aufnahme von punktuellen Arbeitsbereich, Feldern und/oder Trägern von Theaterpädagogik herangegangen, da sie sich schnell wendeln. Es wurde nur eine exemplarische Auswahl getroffen. Durch Überblicksartikel historischer und systematischer Art wurde dem Bedürfnis, hier mehr zu erfahren, nachgekommen. Die den Stichwörtern angefügten Literaturverweise sollen die Ausführungen in den Beiträgen belegen und auch über sie hinaus weisen; selbstredend stellen sie nur eine Auswahl dar. In der Regel wurde versucht, auf leicht zugängliche Fach-Lektüre und Wörterbücher hinzuweisen. Die Korrespondenz-Zeitschrift für Theaterpädagogik wird nur als „Korrespondenz“ zitiert. In einigen Fällen sind Internet-Adressen zur Informationsergänzung eingefügt worden.

Aus der theaterpädagogischen Welt

Bühnen in der Stadt – Die Stadt als Bühne. Jahrestagung 2003 der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen

Ulrike Hentschel

„Verstehen Sie, dass das Leben in der Stadt im Grunde darin besteht, einen flüchtigen Blick von anderen Leben zu erhaschen? Fremde Fragmente und endlose Kombinationen von Menschen, die auf der Straße aneinander vorbeigehen. Ich stelle mir häufig vor, was wohl geschehen würde, wenn ich jetzt mit dieser oder jener Person mitgehen würde, was wäre wenn ich in die Haut dieser Person schlüpfen könnte, oder was wäre, wenn ich ihnen folgen würde? Wie würde mein Leben dann aussehen? Wo habe ich diese Art der Phantasien, diese Art des Überlegens gelernt? Gibt es etwas in den Städten (als Treffpunkt von Menschenmengen oder Kapital), das die Phantasie zum Thema der menschlichen Austauschbarkeit beflügelt? (Tim Etchells in: *Theaterschrift* 10, S. 314).

Und – so könnte man anschließen – ergeben sich aus diesen städtischen Erfahrungen Impulse, die die Stadt als Bühne zum Ausgangspunkt und zum Präsentationsort theaterpädagogischer Arbeit werden lassen? Wodurch zeichnet sich eine solche Arbeit aus?

Mit diesem Fragenkomplex beschäftigten sich die Teilnehmenden der Jahrestagung der ‚Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen‘, die im Juni an der Universität der Künste Berlin zeitgleich und in Kooperation mit dem 11. Symposium der Internationalen Brecht Gesellschaft ‚Mahagonny.com‘ stattfand. Hier wie dort wurde die Stadt als sozialer und geografischer Ort für die unterschiedlichsten Formen von Wahrnehmung, Produktion und (theatraler) Inszenierung thematisiert.

Die Großstadt hat zu allen Zeiten sowohl apokalyptische als auch emphatische Metaphern hervorgebracht, wie es nicht zuletzt auch in den Künsten spätestens seit Beginn des 20. Jh. zum Ausdruck kommt. Die gleichen Erscheinungen, die dem kulturkritischen Anti-Urbanismus als Garanten für zwischenmenschliche Entfremdung und Anonymität gelten, werden von Vertretern eines emphatischen Urbanitätsbegriffs als Ausdruck der

kosmopolitischen Gesellschaft, der prinzipiellen Offenheit zur Auseinandersetzung mit dem Fremden und als Voraussetzung für Toleranz und individuelle Freiheit gepriesen. Offensichtlich bietet sich Großstadt in ihrer Ambivalenz als Folie für die unterschiedlichsten Einschätzungen an, auf sie lassen sich Hoffnungen und Ängste projizieren, Aufstiegs- und Untergangsvisionen. Als solche, als eine Folie für Projektionen bietet sich die Stadt auch der Imagination ihrer Betrachter dar. Sie ist, mit den Worten Hans-Thies Lehmanns, „Raum der gegenseitigen Beobachtung“ und „Beobachtungsraum“. Zu einem solchen Medium (zur Leinwand, zum *white cube* oder zur *black box*), das die Inszenierungen im Kopf ermöglicht, wird die Stadt erst durch die Fremdheit und Enge des Zusammenlebens, durch Anonymität, durch die Fülle und Flüchtigkeit der sinnlichen Eindrücke.

Die ‚Ständige Konferenz‘ diskutierte auf ihrer Jahrestagung vor allem die Frage, inwieweit zeitgenössische Formen theatraler Praxis, wie sie sich im performancenahen Theater, in städtischen Interventionen und in urbanen *site-specific*-Arbeiten abzeichnen auch bzw. besonders für die theaterpädagogische Arbeit geeignet erscheinen; auf welche Arbeitsformen und Erfahrungen aus der theaterpädagogischen ‚Tradition‘ dabei möglicherweise zurückgegriffen werden kann, wie sich städtischer Raum und theatraler Raum dabei gegenseitig beeinflussen und zu interdisziplinärem Arbeiten anregen können. Ausgehend von Beispielen aus dem Bereich der Bildenden Kunst, der Performancekunst und selbstverständlich auch aus der Praxis theaterpädagogischer Ausbildungszusammenhänge wurde versucht, sich diesen Fragen zu nähern. Dabei sind es die scheinbar zufälligen Fundstücke der Großstadt, von denen solche Projekte häufig ihren Ausgang nehmen. Weggeworfene Kleidungsstücke beispielsweise, wie im Fall des Projekts ‚Lost lots of...‘, das Studierende des Studiengangs Bühnenkostüm der Universität der Künste gemeinsam mit ihrer Dozentin Barbara Loreck vorstellten; Suchanzeigen nach gebrauchten Elektrogeräten,

Ein Buch zu Ehren von Hans-Wolfgang Nickel

wie sie in Berlin an jeder Ecke zu finden sind, als Anlass für eine Theaterperformance und eine Telefoninstallation der Gruppe ‚exdefekt‘ (Absolventinnen des Studiengangs Theaterpädagogik); Straßennamen als Ausgangsmaterial eines Theaterprojekts (Titel: ‚Straßen(namen)erzählen‘), das unter der Leitung von Gerd Koch an der Alice-Salomon-Fachhochschule stattfand und noch stattfindet.

Kann theaterpädagogische Arbeit in der Großstadt produktiv an die ‚Verwandtschaft von Bühne und Straße‘ (Richard Sennett) anknüpfen? Wenn ja, in welcher Weise kann das geschehen, mit welchen Ausdrucksmitteln und in welchen Vermittlungszusammenhängen? Treten Künstler und Künstlerinnen, Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen hier als ‚Wundheiler des Urbanen‘ auf, wie Hanne Seitz (FH Potsdam) fragt. Wird künstlerische und soziale Arbeit vor diesem Hintergrund immer ununterscheidbarer? Oder aber: Braucht die Stadt überhaupt Wundheiler, trifft die (häufig mit kulturkritischen Warnungen vorgetragene)

These von der ‚Erosion der Öffentlichkeit‘ bei genauer Analyse überhaupt zu?

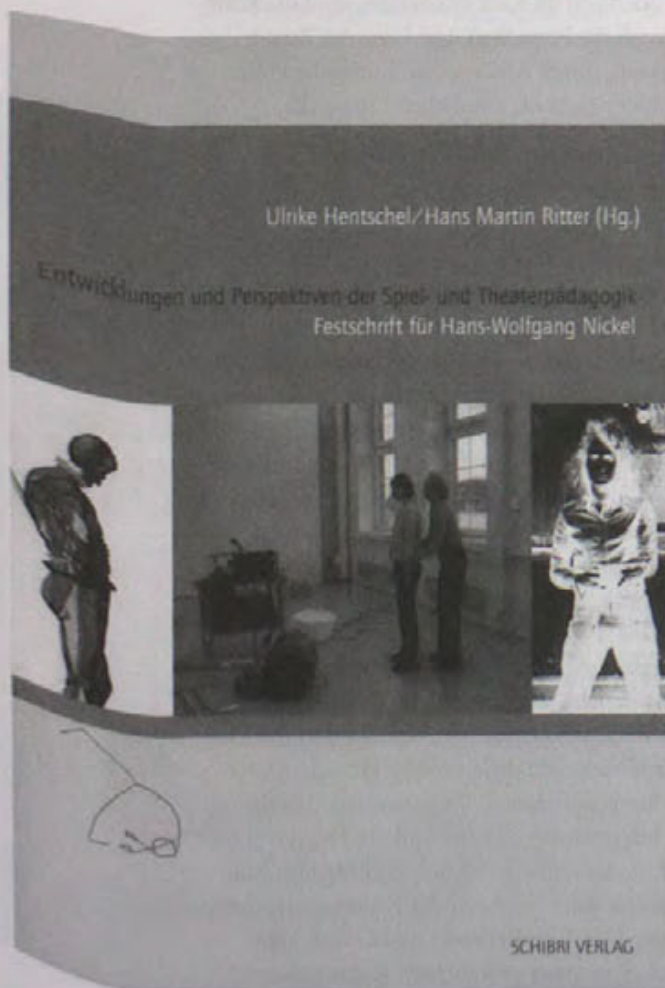
Die Vielzahl der hier angedeuteten Fragen macht bereits deutlich, dass die knapp bemessene Tagungszeit nicht ausreichte, um das Thema auszuloten. So konnte lediglich ein erster Eindruck von der Vielfalt der ‚Perspektiven der Theaterpädagogik im urbanen Raum‘ entstehen.

Call for Papers

Das Thema wird uns weiter beschäftigen und soll in einem der nächsten Hefte der KORRESPONDENZEN als Schwerpunktthema aufgegriffen werden. Deshalb an dieser Stelle ein *Call for Papers*. Wer sich mit den angesprochenen Fragen theoretisch oder praktisch beschäftigt, wer interessiert ist, dazu einen Diskussionsbeitrag zu leisten und zu veröffentlichen, ist hiermit eingeladen, sich mit einem kurzen Exposé an die Redaktion (Ulrike Hentschel: uhen@udk-berlin.de) zu wenden.

Ein Buch zu Ehren von Hans-Wolfgang Nickel

Gerd Koch



In Heft 32 der KORRESPONDENZEN schreibt Hans Martin Ritter unter dem Titel ‚Hans-Wolfgang Nickel und die Spiel- und Theaterpädagogik‘ (S. 58 f.), dass Hans-Wolfgang Nickel „heimlich 65 geworden“ sei. Nun ist wieder an einen ehrenvollen Geburtstag von Hans-Wolfgang Nickel zu erinnern. Es geschieht diesmal öffentlich mit einem Buch, in dem die Autorinnen und Autoren solchen fachspezifischen Fragen nachgehen: Wo steht das Fach augenblicklich? Wie ist es dahin gekommen? Wohin weisen gegenwärtig diskutierte Tendenzen? Ein sehr nützliches Buch – nicht zuletzt wegen der ausführlichen Bibliographie der weit gestreuten Publizistik von Hans-Wolfgang Nickel (entdeckt und zusammengestellt von Antonios Lenakakis). Das Buch heißt: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik* – und wurde 2003 herausgegeben von Ulrike Hentschel und Hans Martin Ritter im SCHIBRI-Verlag Berlin/Milow, 332 S., 20 Euro (ISBN 3-933978-83-1).

50 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e.V.

Klaus Hoffmann, Ute Handwerg

1953: Ein Fachverband wird gegründet

Im Mai 1953 wurde die BAG Spiel & Theater in Frankfurt/Main auf Initiative von Rudolf Mirbr als Bundesarbeitsgemeinschaft für Laienspiel und Laientheater gegründet. Die Organisation knüpfte seinerzeit an das Laienspiel der Jugendbewegung und Reformpädagogik an, suchte darüber hinaus aber die Begegnung mit allen Spiel- und Theaterphänomenen. Ein Anspruch, dem sich die BAG bis heute verpflichtet fühlt. Von Beginn an waren das Jugendspiel, das Schulspiel und das Spiel der Erwachsenen in ihrer Arbeit vertreten. Komplettiert wurde das Spektrum der BAG über die Jahre durch das Hinzukommen vielfältiger und renommierter Festivals sowie durch die Präsenz theaterpädagogischer Fachverbände und wissenschaftlicher Institutionen.

Der BAG gehören derzeit 16 Mitglieder an und als Dachverband des Amateurtheaters, des darstellenden Spiels und der Theaterpädagogik umfasst sie sowohl die Praxis als auch die Forschung und Lehre in diesem Bereich.

Sie will Theorie und Praxis in einem produktiven Dialog zusammenhalten.

Bereits in der Entstehungsgeschichte der BAG ist zu registrieren, dass „Spiel und Theater“ besonders in Zeiten schwieriger Problemlagen immer große Beachtung finden.

Nach dem 2. Weltkrieg gegründet - als der Wiederaufbau oben auf der Tagesordnung stand, als der Arbeiteraufstand in der damals häufig so bezeichneten sowjetisch besetzten Zone, der 17.

Juni, stattfand, da gab es Menschen, die sich für Spiel und Theater einsetzten, weil sie davon viel erwarteten für die Suche nach neuen Werten, für die Ermutigung zum Leben, für eine verbesserliche Welt.

50 Jahre „Spiel und Theater“ in Deutschland war lange Zeit eine Geschichte, die sich in zwei deutschen Staaten – Ost- und Westdeutschland – ereignete.

Angemerkt sei, dass frühzeitig, über die Mauer hinweg, über die Gräben der politischen Systeme und auch kulturellen Unterschiede, der Kontakt zwischen den Verbänden und Menschen gesucht und ermöglicht wurde.

Die BAG hat schon früh immer wieder die Fenster aufgerissen, um den Blick auf anderes Theater und in andere Länder und Kulturen möglich zu machen. Sie hat die Begegnung mit fremdem Theater gesucht. Dabei ging es um Grenzüberschreitungen – nicht nur im geographischen Sinne, vielmehr im ästhetischen und politischen Sinn. Grenzüberschreitung – das war eine wichtige Antwort in den 70er und 80er Jahren – eine Antwort auf die in allen Bereichen des politischen Lebens verbreitete Lähmung.

Grenzüberschreitung – das war die richtige Reaktion auf den Stillstand der Politik, die sich angstvoll auf das Ausbalancieren der Weltblöcke fixierte.

Bereits vor dem Zusammenbruch der politischen Systeme im Osten war für die BAG Spiel & Theater der Kontakt zwischen Ost und West und später auch zwischen Nord und Süd selbstverständlich geworden.

Wir konnten frühzeitig lernen – was viele heute noch nachholen müssen – dass das Fremde nicht Angst machen muss, sondern dass es als Reichtum erfahrbar werden kann.

Interkulturelle Begegnung

Die interkulturelle Begegnungsarbeit hat sich in den vergangenen Jahren zu einem Arbeitsschwerpunkt der BAG entwickelt.

Einen besonderen Stellenwert in diesem Zusammenhang nimmt die interkulturelle Kulturarbeit im entwicklungsbezogenen Kontext ein.

Im Bereich der kulturellen Jugendbildung ist die BAG mit dieser Thematik und der praktizierten Kontinuität ein Vorreiter, sie unterstützt und initiiert Projekte auf diesem Gebiet.¹

2003: Jugendwelten – Theaterformen

Das Projekt zum 50-jährigen Jubiläum „Jugendwelten – Theaterformen“, das durch die Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Europäischen Union (Kultur 2000) u.a. möglich und von der BAG Spiel & Theater und dem Zentrum für Medien

50 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e.V.

Kunst Kultur der ev.-luth. Landeskirche Hannover initiiert und durchgeführt wurde, nahm Fragen nach dem Theater über Leben, nach dem Theater zum Überleben und nach dem Theater über das Leben von Kindern und Jugendlichen in der Welt und hier bei uns in Deutschland auf und stellte sie zur Diskussion.

Junge Menschen brauchen die Kultur und eine aktive Auseinandersetzung mit Kunst zum Leben und Überleben. Kreativität, Förderung des Selbstbewusstseins, soziales Interesse und Verantwortung, Vertrauen in die eigene Kraft und Mut, Dinge kritisch zu sehen, unterstützen Kinder und Jugendliche, sich den Herausforderungen der Zeit stellen zu können.

Mit bedrängenden Lebenssituationen wurden die Teilnehmer des Projekts konfrontiert und haarsträubende Ungerechtigkeit fordert zum Handeln heraus. Theater stellt einmal mehr seine Kraft zur Ermutigung zum Leben unter Beweis. Es kann „Laboratorium sozialer Phantasie“ werden und

handlungsfähig machen für die Verbesserung der Welt.²

Kultur braucht den Austausch

Die BAG hat das als Aufgabe angenommen. Die Vielfalt der Kulturen bietet ein unerschöpfliches Potenzial an Anregungen, auch zur eigenen Neuorientierung.

Theater verfügt über das Vermögen, sich existentielle Erfahrungen gegenseitig mitzuteilen, Ideen und Visionen lebendig werden zu lassen und gesellschaftlich zu vermitteln. Es nutzt dazu Spielformen, Rituale und Symbole und fördert eine offene Wahrnehmung und ein Verhalten, das auf Kreativität beruht und Emotionalität zulässt.

Das alles sind auch grundlegende Voraussetzungen für einen Dialog der Kulturen, für den Verständigungsprozess darüber, wie wir gemeinsam zu einem guten Leben und Zusammenleben kommen. Diese konstruktiven und lehrreichen Prozesse will die BAG weiterhin initiieren und durch vielfältige Begegnungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dazu Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen.

Anmerkungen

1 aktuelles Leistungsprofil der BAG:

- Fachberatung in Fragen der Förderung, Vermittlung von ReferentInnen
- Qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote
- Zielgruppenorientierte Programme auf nationaler und internationaler Ebene
- Interkulturelle Begegnungsprogramme/ Schwerpunkt: Entwicklungsbezogene Kulturarbeit
- Modellversuche im In- und Ausland
- Fachkonferenzen für MultiplikatorInnen und Öffentlichkeitsarbeit


2 Der Pressespiegel zum Projekt kann angefordert werden. Die Erstellung der Projektdokumentation ist für Ende 2003 geplant. Bestellungen und weitere Infos unter: info@bag-online.de, Tel: (0511) 458 17 99

50 Jahre

Bundesarbeitsgemeinschaft

SPIEL + THEATER

Einladung



Die Masterschaft!

Neuer Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin

Ulrike Hentschel

Im Mai dieses Jahres war es endlich soweit. Nach langen Diskussionen, Planungen, Antragsformulierungen und -umformulierungen wurde der Studiengang Theaterpädagogik als Zusatzstudiengang mit dem Abschluss der Masterprüfung von der Senatsverwaltung für Wissenschaft in Berlin – zunächst für eine Übergangsphase von 2 Jahren – genehmigt. Damit wird am Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin – nun erstmalig in der Bundesrepublik – Theaterpädagogik als Masterstudiengang angeboten. Nach einem viersemestrigen Zusatzstudiengang schließen die Studierenden ihr Studium mit dem Titel ‚Master of Arts‘ ab. Das Akkreditierungsverfahren, das alle neu einzurichtenden Studiengänge durchlaufen müssen, ist beantragt und wird voraussichtlich innerhalb der nächsten zwei Jahre zum Abschluss kommen. Bis dahin läuft die Erprobungsphase. Damit ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Etablierung der Theaterpädagogik als universitärer Disziplin getan. Gleichzeitig stellt die Möglichkeit, den Abschluss Theaterpädagoge/Theaterpädagogin (Master of Arts) zu erwerben einen Beitrag zur Konsolidierung des noch jungen Berufsbildes dar, das in den vergangenen Jahren zahlreiche Veränderungen und Erweiterungen erlebt hat.

Als Zusatzstudiengang wendet sich der Masterstudiengang Theaterpädagogik an Interessenten, die bereits einen Hochschulabschluss haben und sich entsprechend weiterqualifizieren wollen. Erfahrungen mit Spiel und Theater im pädagogischen Bereich und einschlägige Berufserfahrung sind erwünscht. Das Interesse der Bewerber richtet sich erfahrungsgemäß vor allem auf eine berufsfeldbezogene Qualifikation. Diesem Interesse kommt der künstlerisch-wissenschaftliche Studiengang mit seiner handlungs- und berufsfeldorientierten Ausrichtung entgegen. Ziel der Ausbildung ist die Befähigung zum professionellen Handeln mit dem Medium Theater in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern und mit verschiedenen Zielgruppen.

Einmal im Jahr werden ca. 12 Studierende auf der Grundlage einer Zulassungsprüfung in den Studiengang aufgenommen. Die Zugangsprüfung wird in Form einer Werkstatt durchgeführt, in der die Verfahrensweisen innerhalb des Studiengangs und



Fotos: Martin Hanns

seiner Studienschwerpunkte vorgestellt und in praktischer Arbeit erprobt werden.

Der Masterstudiengang Theaterpädagogik stellt eine Weiterentwicklung des bereits seit 1990 an der Universität der Künste angebotenen viersemestrigen Zusatzstudiengangs ‚Spiel- und Theaterpädagogik‘ dar und soll diesen ersetzen. Die Absolventen dieses Studiengangs erhielten bisher ein Zeugnis der Universität, das allerdings nicht mit einem akademischen Titel verbunden war. Mit der Einführung des Masterstudiengangs sollen nicht nur die Berufsaussichten der angehenden Theaterpädagogen verbessert werden sondern auch – angesichts der internationalen Herkunft der Studierenden – ein international vergleichbarer und anerkannter Abschluss angeboten werden.

Entsprechend den Strukturvorgaben für einen Masterstudiengang gliedert sich das Studium nach



Die Masterschaft!

Neuer Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin

Modulen, die jeweils den Bereichen der Fachpraxis, Fachwissenschaft oder der Fachdidaktik zuzurechnen sind. Außerdem sind das Absolvieren von zwei Praktika und die Teilnahme an mindestens zwei Projekten verbindlich. Von den Praktika muss eines im künstlerischen, eines im pädagogischen Berufsfeld absolviert werden.

Ein fachpraktisches Modul umfasst beispielsweise Übungen zu Körper und Bewegung, Atem, Stimme, Text, Improvisation, Grundlagen szenischer Arbeit. Im Modul Fachwissenschaft des ersten Semesters sind Seminare zur Theatertheorie und Theatergeschichte vorgesehen. Die einzelnen Module sind im Sinne eines Spiralcurriculums so aufeinander bezogen, dass die Module eines Studienbereichs (Fachpraxis-, wissenschaft-, -didaktik, jeweils I - IV) aufeinander aufbauen und die Fähigkeiten und Kenntnisse des vorhergehenden Moduls weiterentwickeln. Die in den Übungen zunächst cursorisch erworbenen Fähigkeiten werden während des Studiums in zwei Projekten integriert. Dabei besteht die Möglichkeit, die in der theaterpädagogischen Arbeit vorherrschende Projektarbeit von der Idee bis zur Realisierung zu erproben. Diese Form der Projektarbeit dient der Berufsbefähigung, da sie neben der künstlerischen Arbeit auch die konzeptionelle und organisatorisch-institutionelle Ebene mit einbezieht und – im Falle des zweiten Projekts – die Kooperation mit einem Praxisfeld erforderlich macht.

Eine solche Modularisierung von Studieninhalten geht natürlich auch davon aus, dass die vorhandenen Ressourcen des Umfelds – in diesem Fall insbesondere die der Fakultät Darstellende Kunst zu der das Institut für Theaterpädagogik gehört – mit einbezogen werden. Auf dieser Zusammenarbeit innerhalb der Fakultät und innerhalb der Universität – vor allem beim Angebot von Seminaren und Vorlesungen – baut auch der Masterstudiengang Theaterpädagogik auf.

Gleichzeitig lebt der Masterstudiengang von vielfältigen Kooperation mit außeruniversitären Institutionen: Theatern, theaterpädagogischen Einrichtungen, Schulen, außerschulischen Bildungseinrichtungen. Nur so kann die enge Verzahnung von Theorie und Praxis – wie sie für einen berufsfeldbezogenen Masterstudiengang typisch ist – realisiert werden.

Für die erbrachten Leistungen innerhalb der Module werden so genannte Credit Points vergeben (ein Credit Point pro ca. 30 Stunden Arbeitsbelastung). Diese Regelung soll innerhalb der neuen Masterstudiengänge die internationale Vergleichbarkeit und die Möglichkeit des Studienortwechsels erleichtern. Je nach Anteil des erforderlichen Selbststudiums, der notwendigen Vor- und Nachbereitung

eines Seminars werden die Module entsprechend unterschiedlich gewichtet. Die drei Teile der Abschlussprüfung (öffentliche Präsentation eines theaterpädagogischen Projekts, schriftliche Hausarbeit, Colloquium) werden ebenfalls mit Credit Points bewertet.

Weitere Einzelheiten zum Studiengang finden Interessenten unter: www.theaterpaedagogik.udk-berlin.de

Selbstverständlich wird das Studium der Theaterpädagogik durch den Masterstudiengang nicht neu erfunden. So beruht der dargestellte Studiengang auf den Erfahrungen, die in Berlin und andersorts seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen dieses Bereichs gemacht wurden und werden. Die mit der Einführung eines Masterstudiengangs verbundenen Qualitäts sicherungsmaßnahmen (Evaluationen) bieten aber auch eine Chance, neue Inhalte und Methoden zu erproben. Das gilt insbesondere für eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis und die damit angestrebte Berufsfeldorientierung. Ebenso gibt die Notwendigkeit zur interdisziplinären und internationalen Zusammenarbeit neue Anstöße zur Weiterentwicklung des Fachs.

Ob die angestrebten bildungspolitischen Ziele, internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse, weniger Studienabbrecher, Erleichterung des Studienortwechsels u. ä. mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen tatsächlich erreicht werden, wird gegenwärtig sehr kontrovers diskutiert und lässt sich selbstverständlich auch für die Theaterpädagogik vorläufig nicht entscheiden. Der Wert eines Masterabschlusses Theaterpädagogik auf dem Arbeitsmarkt – und erst recht auf dem internationalen Arbeitsmarkt – kann nicht prognostiziert werden. Die Studierenden schätzen die Einführung des Masterabschlusses offensichtlich als eine Verbesserung ihrer Situation ein. In der gegenwärtigen Übergangsphase entscheidet sich die überwiegende Mehrheit für den Abschluss des Studiums mit der Masterprüfung, obwohl damit für die Studierenden, die noch nach der alten Studienordnung studiert haben, weitere Auflagen und nachzuliefernde Studienleistungen verbunden sind.

Eine wichtige Frage bleibt zunächst ungeklärt: Inwieweit werden in Zukunft Weiterbildungsstudiengänge wie dieser auch (bzw. vollständig) durch Teilnehmerbeiträge zu finanzieren sein? Für den Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste ist diese Form der Finanzierung bisher nicht vorgesehen. Ob es angesichts der Finanznot des Landes Berlin dabei bleibt, ist noch nicht abzusehen.

transeuropa 2003 – ein Festival positioniert sich

Vivica Bocks

Vom 12. - 19. Juni 2003 hat das Theater- und Performancefestival *transeuropa* zum vierten Mal Theaterkunst der freien Theaterszene Europas gezeigt. Fünfzehn Gastspiele aus Norwegen, der Schweiz, Estland und Deutschland und drei internationale Koproduktionen mit Beteiligten aus den Partnerländern waren in Hildesheim zu sehen. Mit über 3500 Besuchern bei Aufführungen, Podiumsgesprächen und Veranstaltungen im Rahmenprogramm lag die Auslastung von *transeuropa 2003* bei 96%.

Unter den Gastspielen fanden einige deutsche Erstaufführungen von Arbeiten junger Theater-schaffender statt, die gerade erst ihre Ausbildung abgeschlossen hatten, in ihrem nationalen Kontext aber bereits als Newcomer bekannt sind. Die Festivalmacherinnen Carolin Hochleicher, Bettina Land und Vivica Bocks freuten sich besonders über das Interesse der Fachöffentlichkeit an *transeuropa 2003*: Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen anderer Festivals, Theater und Spielstätten besuchten *transeuropa*, um die Arbeiten der europäischen Nachwuchskünstler zu sehen. Für einige Künstler und Künstlergruppen haben sich so bereits Folgeengagements ergeben. Das Theater Aspik wird zum Beispiel im Forum Freies Theater Düsseldorf die Produktion „Hinterland“ spielen und die norwegische Gruppe Transiteatret-Bergen gastiert demnächst mit „Walk Cat Walk“ in Tallinn, Estland.

Schon im Vorwege des Festivals gab es eine Kooperationsvereinbarung zwischen *transeuropa* und dem Ostseeanrainerstaaten-Festival *Baltic Circle* in Finnland. So ist die internationale Koproduktion mit der schweizer Gruppe *Plasma* ‚Blue Moon. Ein Experiment zum Nachweis der Seele‘, die auf *transeuropa* ihre Uraufführung hatte, zum *Baltic Circle* Festival im November nach Helsinki eingeladen. *transeuropa* kooperiert so erstmals mit einem anderen Festival. Hinter der Zusammenarbeit steckt das Ziel, sich zu Netzwerken des freien Theaters in Europa zusammen zu schließen. Derzeit wird *transeuropa 2003* im Team und im Gespräch mit dem wichtigsten Kooperationspartner von *transeuropa*, dem Institut für Medien- und Theaterwissenschaft der Universität Hildesheim, ausgewertet und über Konzeptions-Fragen für das nächste Festival nachgedacht. Durch den großen zeitlichen Abstand von drei Jahren und das wechselnde Festivalteam muss sich *transeuropa*

transeuropa 2003 4. europäisches Theater- und Performancefestival Hildesheim 12. - 19. Juni 2003

Norwegen, Schweiz, Estland, Deutschland

Kontakt:

transeuropa e.V.

c/o Institut für Medien und Theaterwissenschaft

Universität Hildesheim

Postfach 101363

31113 Hildesheim

info@transeuropa-festival.de

immer wieder neu positionieren, aktuelle Fragestellungen aufgreifen und auf zeitgenössische Entwicklungen reagieren.

Das Profil des Festivals, das Theaterarbeiten von Künstlern zeigt, die sich einerseits auf der Schnittstelle von Ausbildung und Professionalität, andererseits im Grenzbereich verschiedener Kunstformen befinden, hat sich in den vergangenen Jahren als erfolgreiches und interessantes Modell in der Festivallandschaft bewiesen. Die Eingrenzung auf drei europäische Partnerländer und das Gastgeberland Deutschland stellt ein klares Konzept für die Suche nach interessanten, aktuellen Inszenierungen dar. Durch die Auswahl verschiedener Inszenierungen eines Landes gelingt es, einen Einblick in die Theaterszene der jeweiligen Länder zu vermitteln.

Doch das Konzept des Festivals ist wandelbar und Alternativen zu diesem Modell sind denkbar. So wird sowohl die Länderauswahl als auch das Modell der internationalen Koproduktion neu zu diskutieren sein. Hierbei soll vor allem über die Produktionsbedingungen nachgedacht werden. Bisher kamen für *transeuropa* Künstler aus verschiedenen Ländern in Hildesheim zusammen, um vor Ort eine Produktion zu erarbeiten. Denkbar wäre in Zukunft beispielsweise ein Modell, bei dem ein bestimmtes Thema mit internationalem oder nationalem Bezug an eine Gruppe aus den Partnerländern in Auftrag gegeben wird. Ziel wäre hierbei, eine fremde Perspektive auf ein Thema zu suchen und dabei die Produktion bei einer homogenen Gruppe mit spezifischem Blick zu belassen. Ein zentrales Element des Festivals soll auch die theoretische Begleitung in Form eines Forums oder eines Kongresses bleiben, auf dem über kul-

WildwuX und Metronom Theaterarbeit in ländlicher Region (Niedersachsen)

turpolitische Hintergründe und ästhetische Entwicklungen der Partnerländer reflektiert wird. Durch die Kooperation mit der Universität Hildesheim spiegelt das Forum so auch die Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis dar, die in den spezifischen Studiengängen der Kulturwissenschaften gelehrt und praktiziert wird. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Kulturpolitik veranstaltete *transeuropa 2003* drei Foren zu den Themen „Norwegen. Estland. Schweiz. Theaterlandschaften und Netzwerke der Partnerländer“, „Theater als Musik – Musik als Theater. Zur Ästhetik einzelner Inszenierungen im Vergleich“ und „*transeuropa*. Ein Internationales Festival für freies Theater“. Bei prominenten Gästen wie Matthias Lilienthal (Theater der Welt 2002), Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Universität Hildesheim), Dr. Thomas Irmer (ehemals Chefredaktion Theater der Zeit), Dr. Clemens Risi (FU Berlin) und internationalen Festivalmachern und Theaterkritikern

fanden sich über 300 Besuchern bei den Podiumsgesprächen ein.

Innerhalb des nächsten Jahres wird nun auch eine neue Festivalleitung zu finden sein, die die Fortsetzung von *transeuropa* garantiert. *transeuropa* wird vorwiegend von Lehrenden und Studierenden der Universität ausgerichtet. Dabei entwickelte sich das neue Team bisher immer aus Teilnehmern des letzten Festivals, was eine lückenlose Weitergabe der Erfahrungen und Informationen gewährleistete. *transeuropa* hat so eine Stellung als Ausbildungsstätte für neue Kulturvermittler und erwies sich in der Vergangenheit nicht nur für die Künstler sondern auch für die Organisatoren als Sprungbrett für eine weiterführende Karriere. Das nächste *transeuropa*-Festival ist also bereits im Gespräch. Im Oktober findet eine Vereinssitzung des *transeuropa* e.V. statt, bei der über weitere Zielbestimmungen und Konzeptideen von *transeuropa* gesprochen wird.

WildwuX und Metronom Theaterarbeit in ländlicher Region (Niedersachsen)

Gerd Koch



Das Land zwischen Elbe und Weser (ein Teil des Bundeslandes Niedersachsen) weist mindestens zwei für Theaterleute wichtige Unternehmungen auf: Das Theater Metronom in Hütthof und das WildwuX Theater in Albstedt. Die kleinen Orte sagen erstmal nur wenigen etwas und dann weiß (fast) keine/r, wo sie liegen. Deshalb informiert das Theater Metronom auf seinem Faltblatt seine Interessenten: „Und so finden Sie uns! Von Visselhövede auf der B 440 in Richtung Rotenburg fahren. Nach ca. 2 km Richtung Rosebruch fahren. Nach ca. 5 km kommt der Ort Hütthof. Das Theater befindet sich in der 2. Halle auf dem Gutshof.“ Und wenn Sie, liebe Leserin und lieber Leser, dort ankommen, dann steht der Gutshof-Parkplatz meist gefüllt von PKWs der Theaterbesucher mit Autokennzeichen wie H, HB, HH, ROW, SFA, VER. Die



erweiterte Nachbarschaft ist da und kann Eigenproduktionen (wunderbar: „Papiervogel“ von und mit Karin Schroeder, Katinka Mache und Andreas Goehrt) oder Gastspiele (etwa „Vor einem dunklen Wald“ vom Theaterhof Priesenthal oder „Ibericus – nicht alle Wege führen nach Rom“ von Alvaro Solar) genießen. Und darüber hinaus: „Bürger machen Theater“, „Kinder machen Theater“. Aber auch dieser Satz ist richtig: Karin Schroeder und Andreas Goehrt machen seit Jahren Theater in der Region als poetische Weltergänzung in einer Gegend, die das gebrauchen kann. Ein etwas anderes Volkstheater. Im Sommer 2003 organisierte das Theater Metronom einen „Visselhöveder Kultursommer“ mit dem Titel „Sonnentau“ unter anderem in der ehemaligen „Kunsthonig-Fabrik“ der Firma Winkelmann im kleinen Ort Visselhövede: Beziehungsreiche Begriffe: Sonnentau und Kunst-Honig! Kontakt zum Theater Metronom über

< theater.metronom@visselhoevdede.de > und
< www.theater-metronom.de >

Ein auffälliges Wort ist auch „WildwuX“ – und das seit nun schon 20 (!) Jahren. Zwischen Cux- und Bremerhaven, Rotenburg (Wümme) und Verden an der Aller (im sog. Elbe-Weser-Dreieck)



ringelt dieses „TourTheater“ mit Traktor und (Circus-)Wohnwagen im Sommer durch nord-niedersächsische Landesteile. Im Programm 03/04 wird gesagt, dass dieses Wildwux-Unternehmen eines ist, dass vom „BDP“, dem „Bund Deutscher PfadfinderInnen“ organisiert wird: BDP, das sind „DIE ETWAS ANDEREN PfadfinderInnen. Wir tragen keine Kluft, wir haben keine Fähnleinsführer“ – dafür aber (nicht nur!) das Wildwux-Theater, das sich etwa in diesem Sommer mit „Shopping als Volkssport“ befasst: „Olympic shopping“. Gespielt wurde in Turnhallen im Wettkampfdress. Geprobt wurde mit „fitte(n) Leute(n) ab 19 Jahren“ an Wochenenden und in den Ferien. Und in den Ferien zieht man/frau dann überland (darin wieder gut pfadfinderisch). Wildwux hat auch einen ständigen Ort, das ist das „Theaterwerk Albstedt“ (bei Bremerhaven – ein gute workshop-Adresse, gut ausgestattet für Theatergruppen: < www.theaterwerk.de >). Wildwux ist erreichbar unter < www.wildwux.org > oder < wildwux@bdp.org >.



„Der Norden taucht auf ...“ heißt es im anderen Zusammenhang im jetzigen Wildwux-Programm: Dieser Satz passt prima auf das Theater Metronom in Hütthof wie auf das Wildwux Theater in Albstedt.



PAEDAGOGUS LUDENS

Bitte lesen Sie dazu den Beitrag „Zur Wirkung der Spiel- und Theaterpädagogik auf Lehrer(innen)“ auf S. 25 in diesem Heft.

von Antonios Lenakakis • Berlin, 2003

erscheint Ende 2003
Format: 148 x 210 mm, 250 Seiten
ISBN: 3-933978-90-4, Preis: 13,50 Euro

Vorbestellung dieses Buches

Hiernit bestelle ich o.g. Publikation beim Schibri-Verlag. Senden Sie mir
 Stck. an folgende Adresse:

Neuerscheinung
im Schibri-Verlag
Vorbestellung möglich
Tel. 03975322757 • Fax 03975322553 • e-mail Schibri@schibri-verlag.de

Rezensionen

Campidell Troi, Heidi u.a.: *Bühne frei – Licht an. Theaterpädagogik in der Praxis*. 1. Teil. Athesia, Bozen 2002

Es kommt gelb daher und handlich klein. Mit der Dicke von zweihundert Seiten ein Buch wie ein Symbol desselben. Frech, verwegen und voller Ausdruckskraft springt mir das vor Lachen gekräuselte Näschen des Kindergesichtes entgegen und setzt dem schön einfachen Layout die Krone auf.

„Bühne frei – Licht an“ – mit der Assoziation zum Titel deutet sich Qualität an: Dieses Gesicht verstellt sich nicht, und dennoch spielt es, setzt sich bewusst in einen Rahmen, in diesem Fall ins Bild.

Der Inhalt gliedert sich in zwei Hauptteile: „Kinder- und Jugendtheater“ und „Theater als Methode“. Voran steht dem Ganzen ein Vorwort der Herausgeberin und eine Einführung von Hans-Wolfgang Nickel. Am Ende folgt unter dem Titel „Der Südtiroler Lehrgang ‚Angewandte Theaterpädagogik‘ in Theorie und Praxis“ eine Vorstellung der Ausbildungsinhalte eben dieses Studienganges. Die beiden Hauptteile untergliedern sich in sechs bzw. sieben Kapitel, die jeweils von einem anderen der sieben insgesamt vertretenen Autoren geschrieben sind.

Der erste Schwerpunkt, „Kinder- und Jugendtheater“, besticht in seiner Zusammenstellung durch die gedanklich-methodische Linie, die sich durch die verschiedenen Schreib- und Arbeitsstile zieht. Diese Linie gibt die Möglichkeit, viele Facetten derselben Intention wahrzunehmen: Das Thema ist, Kindern einen Rahmen zu bieten für ihre Ausdrucksformen und diese Formen langsam zu einem bewussten Gestalten zu leiten. Concetta Gulino zeigt mit konkret und anschaulich beschriebener Praxis, dass diese Arbeit bereits im Kindergartenalter beginnen kann. Sie geht von Spielen der Kinder aus, bleibt aber nicht beim bloßen Spiel stehen. Schon Lieder oder Sprichwörter werden als Material behandelt und können konsequent nach Themen und Kernaussagen befragt werden. Einfache Mittel, viel Bewegung, kleine Geschichten oder Collagen sind die Grundlage für eine tastende, aber sehr strukturierte erste Theaterarbeit.

Heidi Campidell Troi setzt diese Linie fort, wenn sie zu Beginn des Teils „Theater mit Kindern“ fragt: „Wie kann ich die Energie,

die während des Spiels entsteht, für Theaterzwecke nutzen?“ Als Ausgangspunkt wählt sie u.a. Phantasiereisen. In der Beschreibung gelingt es ihr, kleine Ereignisse aus ihrer Praxis so auszuwählen, dass sie ein Licht auf den ganzen Prozess und ihre Arbeitsweise werfen. In diesen Momenten schlägt sich unwillkürlich die Theorie an der so klar reflektierten Praxis nieder. Die beschriebenen Situationen werden zu einem Bild für viele ähnliche Praxissituationen, die der Leser darin wiedererkennen kann. In dieser Transzendenz liegt die Wahrheit der Momente, gleich, ob sie sich so oder anders zugetragen haben.

„Meine Aufgabe ist es, diesen ersten Schritt auf die Bretter, die die Welt bedeuten, so zu gestalten, dass die Kinder auch in zehn Jahren noch mit Stolz und Freude daran zurückdenken können.“ Eine seltene Perspektive. Sich bewusst zu werden, dass theaterpädagogische Arbeit mit Kindern fast immer erste Auftritte beinhaltet! Wie erinnern wir uns selbst an unseren ersten Auftritt in der Öffentlichkeit? Aus dieser Perspektive zu denken, ist eine Herausforderung an den Umgang des Theaterpädagogen mit unfertigen Sequenzen, mit unwichtigen Rollen oder mit zu leisen Stimmchen.

Konsequent wird das methodische Konzept von Thomas Troi für das Theater mit Jugendlichen weitergeschrieben. Jugendtheater als Forschungsreise. Ein Prozess, deren forschend-fragmentarischer Charakter im Produkt auf der Bühne sichtbar bleibt und als künstlerische Form in Erscheinung tritt. „Die Fähigkeit, nicht auf alles eine Antwort zu haben“ trägt sicher dazu bei, dass die gemeinsame Suche nach einer Form gelingt.

Selten wünscht man sich Darstellungen dieser Art in die Hände von Pädagogen mit wenig theaterpädagogischer Vorbildung. Vieles kann als Rezept missverstanden, überinterpretiert und in fremder Praxis zu einer starren Form gefrieren, die nie gemeint war. Das ist hier anders. Die Darstellungen zum Thema „Kinder- und Jugendtheater“ geben Impulse, auf der Basis von Beschriebenem einen eigenen Weg nicht nur zu suchen, sondern auch zu finden. Ihre besondere Qualität liegt in der Exemplarität der dargestellten Situationen, im Wechselspiel zwischen Praxisausschnitt und Interpretation.

Innerhalb dieses Themenkomplexes ist lediglich die Darstellung „Theater in der Schule“ etwas weniger reich an Reflexionskraft. Auf eine Aneinanderreihung von

Übungen, wie sie auch viel in anderen Werken zu finden ist, folgt eine redliche Projektbeschreibung. Dass hier auf den Wunsch von Viertklässlern, etwas „Cooles“ zu spielen, die Darstellung von Tieren gewählt wird und die Schüler damit zufrieden sind, scheint mir für diese Altersklasse unter besonderen Umständen möglich, ist aber deutlich weniger exemplarisch.

Der zweite Schwerpunkt „Theater als Methode“ fällt inhaltlich und vom Aufbau her gegen den ersten ab. Wenig Konkretionen hier, viele Spielbeschreibungen aneinandergereiht, vorangestellt allgemeine Aussagen über die Möglichkeiten, die das Theater spielen bietet: Theater als Kommunikationsübung, Theater als soziales Lernen, Theater als Prävention, Theater als Rollenspiel im Unterricht (drama in education) u. v. m. Insgesamt zu viel, damit zu oberflächlich, als Eindruck bleibt: Viel Spiel hilft. Dass damit weiterhin der Anspruch verbunden bleibt, Praktikern einen Impuls zu geben, stimmt bedenklich. In einer so knappen Beschreibung des Forumtheaters nach Boal kann es kein exemplarisches Beispiel sein, wenn die Lösung eines Konfliktes durch die ungewollte Aufweichung einer Rolle geschieht, die eigentlich die Reibungsfläche bilden soll.

Laut Vorwort ist das den ersten und zweiten Schwerpunkt verbindende Element das Theaterspiel mit Kindern und Jugendlichen. Die zielgruppenübergreifende Darstellung der verschiedenen Methoden im zweiten Teil nimmt naturgemäß jedoch soviel Raum ein, dass man sich dafür einen eigenen Band wünscht. Dem Titel („1. Teil“) ist zu entnehmen, dass sowieso weitere Bände folgen sollen. Bei einer Konzentration auf den Schwerpunkt „Kinder- und Jugendtheater“ hätte dieser in der schon vorhandenen Qualität noch vertieft und erweitert werden können. Die Oberflächlichkeit des zweiten Schwerpunktes wäre in einer gründlicheren Beschäftigung vermieden worden.

Unter dem Stichpunkt „Weiterführende Informationen“ wird auf immerhin vierzehn Seiten der Südtiroler Studiengang dargestellt. Hier fühlt man sich, auch über die einseitig affirmativ-positiven Seminarschnitte, etwas umständlich beworben. Das ist schade, weil die Qualität der fachlichen Aufsätze viel mehr über die Qualität der Lehre aussagt als eine reine Beschreibung der Lehrinhalte. Letztere irritiert den am Kinder- und Jugendtheater interessierten Leser nur mit einem zusätzlichen Focus in dieser Veröffentlichung.

Im Glossar stecken neben Begriffserklärungen für den absoluten Laien auch methodische Hinweise, z.T. etwas augenzwinkernd vereinfacht, appellativ witzig. Wichtiger für theaterpädagogische Laien scheint mir der Verweis auf weitere Literatur. Zum Schwerpunktthema „Theater mit Kindern und Jugendlichen“ fehlen jedoch bekannte Werke fast völlig. Dabei gibt es in der bald zwanzigjährigen Geschichte der „Korrespondenzen“ weitaus mehr Literatur, auf die man verweisen könnte (Hoffmann, Schneider/ Ruping, Paris, Vortisch u. v. m.). Gerade weil viele Konzepte in diesem Buch nur angerissen werden, wäre das konsequent. Verweise erleichterten zudem die Konzentration auf den eigenen Beitrag, auf das, was über vorhandene Konzepte hinausgeht.

Für mich ist durch die Lektüre deutlich geworden, dass in Südtirol eine lebendige Szene existiert, die im Bereich des Theaters mit Kindern und Jugendlichen intensiv arbeitet, forscht und Impulse setzt. Dieser Schwerpunkt ist zum Lesen, Studieren und Umsetzen sehr zu empfehlen.

Karola Wenzel

Jurij A. Vasiljev: $E^{Stimme} = m^{Bewegung} \cdot V^{Atem}$
 Training für Stimmenergie und Kommunikation. Verlag Urban Trstěnice 2002 (Bestellung zum Preis von 25 Euro plus Versandkosten bei der Rezensentin)

Das neue Werk von Jurij A. Vasiljev baut auf der Grundlage von „Imagination-Bewegung-Stimme. Variationen für ein Training“, in dem er 2000 erstmals die philosophischen und schauspieltechnischen Hintergründe seiner Methode einem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht hat, auf und ist dennoch ein ganz eigenständiges Kompendium. Als Professor für Bühnensprechen und Schauspiel pocht Vasiljev auf eine Ganzheit des Schauspielers in Körper und Geist. In seinen Workshops, die ihn seit einigen Jahren auch in den Westen führen, finden sich SchauspielerInnen, SchauspielschülerInnen, SprecherzieherInnen und TheaterpädagogInnen ebenso wie theaterbegeisterte Amateure unterschiedlicher künstlerischer Provenienz. Vasiljev eilt der Ruf voraus, mit seinem Training auf eine andere Bewusstseinsebene zu versetzen.

Dies hat ihm freilich auch den zweifelhaften Ruf eines Gurus eingetragen. Das vorliegende Buch räumt damit gründlich auf. Es ist nichts Mystisches an Vasiljevs Methode,

sondern eine sehr große Genauigkeit, ange-reichert durch die Lebens- und Theatererfahrung eines exakten Beobachters des menschlichen Seins, der dabei immer sehr pragmatisch bleibt. „ $E^{Stimme} = m^{Bewegung} \cdot V^{Atem}$ “ Training für Stimmenergie und Kommunikation“ ist ein Kompendium, das den Vasiljev-Erfahrenen ebensolchen Nutzen zu bringen vermag wie Menschen, die auf der Suche nach einem praxisnahen, sofort einsetzbaren Buch für die Stimmarbeit in künstlerischen und pädagogischen Kontexten sind.

Stimmtraining wird in Verbindung mit Schauspieltraining gesehen, das eine ist vom anderen nicht trennbar. Diese Philosophie überträgt sich vom Training in die Rollenarbeit und wieder zurück, sie ist eine ganzheitlich-menschliche, die auf Genauigkeit der Wahrnehmung und der Aktion abzielt. Vasiljev fußt natürlich auf Stanislavskij. Unser ganzes Leben, wie das Leben der zu findenden Rollenfigur, ist für ihn eine Kette von Ereignissen. Jeder Dialog muss in einer bestimmten Stimmung und in einem bestimmten körperlichen Sein geführt werden. Hier wird die Fortsetzung Stanislavskijs, die Methode seines Schülers Michail Čechov, spürbar. Neben die Psychologie tritt als weitere starke Verbündete des Schauspielers die eigene verschärfte Körperwahrnehmung. Diese wiederum steht in einer engen Verbindung zu emotionalen Zuständen – ein Gefühl ist hervorruftbar zum einen durch psychologische Analyse und Verstehen, zum anderen, und da ist Vasiljev nah an Čechov, durch die Erinnerung an, das Erfühlen von Körperwahrnehmungen. Der Körper nämlich erinnert sich an alles und steht so in direkter Verbindung zur dramaturgischen Analyse, er ist nicht Ergänzung oder Fortsetzung, sondern eines ihrer wichtigsten Instrumente.

Zu diesem Mut zur eigenen Empfindung führt Vasiljev mit Körperübungen. Das Geheimnis dieser Übungen ist eine gnadenlose Aufmerksamkeit – sie bringen einen dazu, im Hier und Jetzt zu sein, ohne Kompromisse oder Ablenkungen. Auf vollkommen unpsychologische Weise, nur durch unbarmherzige körperliche Genauigkeit kommt man zur authentischen psychophysischen Handlung.

Im vorliegenden Buch finden sich Übungen, die brauchbar sind, um die eigene Stimme zu einer Ganzheit mit dem Körper zu führen. Auf vielfältigen Wunsch seiner SchülerInnen und StudentInnen hat er darin besonders seine Übungen mit den Bällen gesammelt. Ausgehend von Michail

Čechov, der seine schlechte Stimme dadurch trainierte, dass er sie mit imaginären Bällen ins Publikum warf und auch seine SchauspielerInnen mit Bällen ihre Texte trainieren ließ, nimmt Vasiljev den Bällen erstmal die Imagination und macht sie konkret: eine große Anzahl von Tennisbällen sei also als Accessoire zu diesem Buch empfohlen, wenn man die Arbeit in die Praxis umsetzen will.

Der Pragmatismus der Übungen macht das Buch so brauchbar für theaterpädagogische Kontexte: es ist wie ein Trick, und doch steht eine tiefe Methodik dahinter. Man ist scheinbar abgelenkt durch die unterschiedlichsten Spiele mit den Bällen und „vergisst“ dadurch – wohlthuenderweise, genau auf die Stimme zu achten. Das macht die Artikulationsinstrumente freier, den Körper schwerer und damit beweglicher im Raum, das öffnet die Sinne für eine Konzentration des Körpers und der eigenen künstlerischen und menschlichen Ausdrucksmittel, sodass die Beziehung zum Raum und zum Partner wie von selbst entsteht und so zu einer sinnlichen Wahrnehmung und Interaktion führt.

Für KönnernInnen und LiebhaberInnen der russischen Theaterkunst im absoluten Original sei angemerkt, dass das Buch auch die russische Übersetzung der Übungen enthält. Der Reinerlös aus dem Verkauf geht an den Jurij Vasiljev-Fonds in St. Petersburg, mit dem notleidende SchauspielstudentInnen unterstützt werden.

Sieglinde Roth

Renate Müller, Patrick Glogner, Stefanie Rhein, Jens Heim (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag 2002, 260 Seiten.

Dieser Beitrag zur Jugendforschung entstand infolge einer Tagung zum Thema „Jugend, Musik und Medien“, die im Oktober 2001 von der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DSG), dem interdisziplinären Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung (IZMM) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der dort angesiedelten Musiksoziologischen Forschungsstelle veranstaltet wurde. Die Tagungsbeiträge sind in diesem Band veröffentlicht.

Die Herausgeber verbinden mit der Drucklegung der Texte die Absicht zu zeigen, „wie Jugendliche Musik und Medien zur Selbst-

Rezensionen

sozialisation und Identitätskonstruktion, zur Aneignung populärkulturellen Kapitals und audiovisuellen Symbolwissens, zur Lösung von Entwicklungsaufgaben und jugendspezifischen Problemen, zur sozialen Distinktion und Integration (sozialästhetisch), zur Beeinflussung der eigenen Befindlichkeit (emotionsästhetisch) gebrauchen. Zugleich wird deutlich, dass die Erforschung des sozialen Gebrauchs von Musik und Medien durch Jugendliche weiterhin den Fragen nachzugehen hat, ob und wie sich – neben ungleichen Zugangs- und Aneignungschancen audiovisueller Symbolwelten – soziale Ungleichheit im Gebrauch von Musik und Medien niederschlägt und wie Musik- und Medienkonsum soziale Grenzen reproduziert.“ (S. 24) Die Novität dieses Bandes sehen die HerausgeberInnen vor allem in seiner herausfordernden Bündelung von Beiträgen, die einen Diskurs stimulieren können als Reaktion auf die „Pop-Unfähigkeit und –Feindlichkeit in Wissenschaft und Bildung“ (ebd.).

Breit und vielfältig ist das Themenspektrum angelegt: ihm ist ein bündelnder Einleitungsbeitrag „zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche“ (Müller, Glogner, Rhein, Hein) vorangestellt. Es folgen Themen zur Musik im Radio, im Fernsehen, im Musikunterricht, oder als Teil der Jugendarbeit; es werden verschiedene Befragungsergebnisse mit dem MultiMedia-Computer präsentiert, der Begriff des „Musik-Fans“ untersucht sowie Resultate in der Herstellung eigenproduzierter Musikvideos durch Jugendliche aufgezeigt. Zwei Beiträge befassen sich zum einen mit „Mädchen, populäre Musik und musikalische Praxis“, zum anderen mit „Puzzling Gender – Jugendliche verhandeln Geschlecht im und beim Musikfernsehen“. Der letztere Beitrag – er stammt von Ute Bechdorf (Direktorin des Deutsch-Amerikanischen Instituts Tübingen) – schien mir besonders anregend, weil die Autorin die eigene Verstrickung in den Diskurs mit einer Untersuchungsperson kritisch reflektiert, denn „Puzzling Gender“ lässt sich auch auf die Rolle der Forscherin beziehen... Meine persönlichen Vorstellungen wie auch die in den unterschiedlichen Fachtraditionen verankerten Konzepte von Gender, Popmusik und Fernsehen gehen ebenfalls in diesen Prozess des Puzzelns ein... Die mit qualitativen Ansätzen arbeitende Wissenschaft bezieht immer auch eigene Geschichten mit ein und produziert daher positionierte Wahrheiten, „partial truths“ (S. 223).

Die im Buch veröffentlichten 19 Beiträge, die zum einen den Anteil der Musik und Medien bei der Entwicklung jugendlicher Identitäten diskutieren, zum anderen die musikalisch-mediale Geschmacksbildung von Jugendlichen analysieren, stellen einen innovativen Beitrag innerhalb der neueren Jugendforschung dar. Somit ist es auch dem in der Theaterpädagogik und Sozialarbeit mit Jugendlichen Tätigen zum Gebrauch anempfohlen.

Joachim Lucchesi

Harenberg Chormusikführer. Chormusikführer 12-CD-Edition. Dortmund: Harenberg Verlag 1999, 1024 Seiten, 800 überwiegend farbige Abbildungen.

Für die theaterpädagogische und spielpraktische Arbeit sind zwei weitere Nachschlagewerke aus dem Harenberg Lexikon Verlag sehr zu empfehlen. Der „Harenberg Chormusikführer“ informiert in gewohnt gediegener Weise über 675 Werke von rund 250 Komponisten. Die beeindruckende Bandbreite reicht von der Vokalmusik, über den A-cappella-Gesang für Kammerensemble bis hin zum Oratorium. Alphabetisch geordnet nach den Komponistennamen, kann man sich über die jeweilige Vita, die Entstehungsgeschichte der vorgestellten Vokalwerke, über ihre Aufführungsdauer, Besetzung sowie über die relevante Interpretationen verzeichnende Rezeptionsgeschichte informieren. Auch im Anhang finden sich viele nützliche Informationen, wie ein Glossar, eine Komponistenchronologie, ein Werk- und Personenregister sowie Adressen relevanter Musikverlage. Das Lexikon umfasst rund tausend Jahre Musikgeschichte, die auf der zugehörigen 12-CD-Edition, reichend vom Gregorianischen Choral aus dem 11. Jahrhundert bis hin zu einem 1998 abgeschlossenen Werk Krzysztof Pendereckis dokumentiert werden. Die „klingende Seite“ des Lexikons, also die 204 Aufnahmen umfassende CD-Edition, ist ebenfalls chronologisch aufgebaut, mit dem Lexikon eng verzahnt, und hat für die Vokalmusik des 20. Jahrhunderts ihren Schwerpunkt gesetzt. Die HörerInnen sollen mit über 15 Stunden Musik „viel über Komponisten, Werke, Interpretieren und Interpretationen erfahren, ohne einen belehrend erhobenen Zeigefinger zu spüren (-> Edutainment)“ (Presseinformation des Verlags). Dass dies gelingt, liegt an den hervorragend ausgesuchten Interpretationen und an der klugen Aufteilung in Stilrichtungen, Genres und Besetzungen.

Joachim Lucchesi

Harenberg Malerlexikon. Dortmund: Harenberg Verlag 2001, 1176 Seiten, 1020 überwiegend farbige Abbildungen.

Ebenfalls in diesem Verlag ist das „Malerlexikon“ erschienen, in dem über 1000 Artikel Auskunft geben über die Vita von Malerinnen und Malern aus sieben Jahrhunderten, über ihren künstlerischen Werdegang, über ihre Position innerhalb der Kunstgeschichte sowie über ihre Beziehungen innerhalb von bzw. zu Künstlergruppen. Da das Lexikon alphabetisch nach den Namen geordnet ist, treffen „Künstler des Mittelalters und der Moderne aufeinander, Rebellen und Traditionalisten, Akademiker und Avantgardisten und machen die große Spannweite der Malerei im Lauf der Epochen deutlich.“ (Presseinformation des Verlags). Zu den Besonderheiten des Lexikons gehören die 1020 größtenteils farbigen Abbildungen, darunter zahlreiche Selbstbildnisse der Künstler, aber auch Signaturen oder Monogramme. Aufgenommen wurden auch Fotografien (aus dem 19. Jahrhundert bis heute), welche neben Portraitfotos auch Atelierraufnahmen sowie andere private Lebenssituationen des jeweiligen Künstlers zeigen. Auch diese sorgfältige, übersichtlich gestaltete und informative Publikation ist sehr zu empfehlen.

Joachim Lucchesi

Anregende Vielfalt auf dem Büchertisch

Im Frühjahr bin ich in einen Projekt-Unterricht an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin eingestiegen, dessen Thematik mir so ganz vertraut nicht ist: „Umgang mit Suchtkranken“ ist sein Thema (zum Glück ist ein hierin sehr kompetenter Kollege, nämlich Christian Hennis, mit dabei!). Was nun könnte ich als Kultursozialarbeiter beitragen? Ich musste mich weiterbilden und das tat ich unter anderem mit dem Handbuch „Theater Therapie“ (2002 herausgegeben von Doris Müller-Weith, Lilli Neumann, Bettina Stoltenhoff-Erdmann, 357 Seiten, ISBN 3-87387-513-6); es fehlt im Titel glücklicherweise ein ‚Bindewort‘ zwischen den Begriffen). Mit diesem Handbuch liegt wirklich etwas vor, was ich in die Hand nehmen, als Handwerkszeug nutzen kann. Es liefert in der Regel fall- und anschauungsorientierte Hilfen für Fälle (Vorfälle und „cases“), in denen der therapeutische Faden des Theater-Machens gefragt ist. Lilli Neumann weist uns ein in die vom Sprachgewirr gekennzeichnete deutsche Szene, und dann kommen drei große Arbeitsbereiche: „Dramatherapie und Therapeutisches Thea-

ter", „Berichte aus freier Praxis und psychosozialer Arbeit" sowie „Dramatherapie und Therapeutisches Theater im klinischen Bereich". Die (mehrheitlich) Autorinnen und Autoren bringen – glücklicherweise – britisch-niederländische Erfahrungen mit ein. Übersichtlich gegliedert ist das alles; es gibt Kontakt-Adressen, eine weites Literatur-Verzeichnis sowie ein Personen- und Sachregister. Ein hilfreiches Werk liegt vor – Praxis und Reflexion verbindend!

Theater & Therapie: Hier muss gruppen- und fall-orientiert vorgegangen werden. Wer dort arbeitet, bekommt viel von gesellschaftlicher (Un-)Bewusstseinslage mit: So ist Therapie nicht nur Intervention, sondern auch Chance zur empirischen Kenntnisnahme dessen, was ist. Manche sagen deshalb nicht zu Unrecht, dass etwa Sozialarbeit/Sozialpädagogik – auch – eine sehr sensible, subjekt-nahe und basale Sozialforschung ist. Einen Beleg fand ich in der Publikation von Heiko Kleve, Britta Haye, Andreas Hampel-Grosser, Matthias Müller: *Systemisches Case Management* (erschienen 2003, 216 Seiten, ISBN 3-92047-41-8). Mit meiner eben vorgenommenen Charakterisierung werde ich dem Buch natürlich nicht vollends gerecht, denn es liefert – wie der Untertitel richtig sagt – „methodische Anregungen" zur „Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit mit Einzelnen und Familien" – man/frau mache sich als TheaterpädagogIn vertraut mit diesem Ansatz aus zwei Gründen. a) Genauer und methodisch bedachter Blick auf Einzelne und Gruppen ist immer nötig in unserer Arbeit und b) um mit anderen Berufsgruppen konstruktiv zusammenzuarbeiten, müssen wir uns gegenseitig fachlich kennen (-lernen).

Dafür ist außer einem subjektiven Wollen etwa auch ein „Creative Thinking" nötig, was ja heißt, von der Norm abzuweichen, „differenz-sensibel" zu werden (vgl. aktuell Heiko Kleve, Gerd Koch, Matthias Müller (Hrsg.): *Differenz und Soziale Arbeit. Sensibilität im Umgang mit dem Unterschiedlichen*, 191 Seiten, ISBN 3-933978-80-7) und in den Köpfen anderer zu denken (wie Bert Brecht in seinen lebenskundlichen Überlegungen nahe legte). Lutz von Werder, der sich unter anderem verdient gemacht hat mit dem Nahebringen von Philosophie in alltäglichen Lebenslagen (vgl. seine Rundfunksendungen „Philosophisches Radio" im WDR 5), hat nun „Die effektivsten Denkmethode großer Philosophen für Schule, Studium und Beruf" soeben unter dem Titel „Creative Thinking. Die Ideen-

fabrik" (164 Seiten; 3-933978-79-3) als Taschenbuch herausgebracht. Wenn man so will: auch ein Handbuch, ein Werkzeug mit vielen Passagen, die mit dem Vermerk „do it yourself" versehen sind. Die Methoden (also von griechischen „méthodos" = der Weg auf ein Ziel hin) der Philosophen werden uns so vorgestellt, dass wir Heutigen darauf/darin wandeln können. Wenn das nicht hilfreich ist im Dschungel der Unübersichtlichkeiten!

Auch das „Arbeitsheft für den Einstieg in die ‚klassische‘ Schauspielpädagogik, Hilfen für die Probenarbeit, Stückempfehlungen und Improvisationstechniken" vom Thomas Aye: „Praxis Schauspiel" (erschienen 2003, 94 Seiten; ISBN 3-933978-53-x) kann als eine Strukturierungshilfe in der Arbeit verstanden werden: „Der Weg, den Praxis Schauspiel bei seiner Reise durch die ‚klassische‘ Schauspielpädagogik gewählt hat, folgt der Route: Körper, Rhythmus, Atmosphäre, sensorische Erinnerung und Verstand ... Zur besseren Orientierung ist ... eine Symbolleiste eingefügt worden, die die wichtigsten Informationen über die Art der Übung auf einen Blick liefert" – etwa: Dauer der Übung, Einzelübung bis Übung mit der ganzen Gruppe, Anschlussübungen oder Lesetips. Der Verfasser Thomas Aye tut ein übriges: Sein schauspielpädagogischer Baukasten wird durch seine Kurs-Angebote („Stanislawski and Friends") in Betrieb gesetzt.

„Manifeste europäischen Theaters. Grotowski bis Schlee" hat der Berliner Theaterwissenschaftler Joachim Fiebach (als *Recherchen Band 13* bei „Theater der Zeit" 2003, 468 Seiten; ISBN 3-934344-17-8) vorgelegt. Fiebach gibt jedes Mal eine genaue Einführung in Sektoren der Theaterlandschaften der letzten etwa 50 Jahre. Es folgen dann Dokumente, die Selbstzeugnisse, Interviews, Thesen, exemplarische Rezensionen mit systematischem Überschuss usw. sein können. Vielfalt wird nachgezeichnet. Soviel – authentisches – Theaterwissen (für nur 14 Euro) macht Fiebachs Buch für Studierende und Theaterenthusiasten zur Verpflichtung und zum Vergnügen! Zur Erinnerung: Joachim Fiebach schrieb in den KORRESPONDENZEN, Heft 27 (1966) zu „Theaterstudien als Cultural Studies" (S. 5 – 13).

Weit über 20 Hefte der KORRESPONDENZEN bezogen sich im Untertitel direkt auf Bertolt Brecht und seine Lehrstück-Idee: „... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...". In der DDR gab es einen Wissenschaftler, der sich nicht nur durch eine zweibändige Brecht-Biographie hervorgetan

hat: Werner Mittenzwei. Nein, er hat sich auch um „Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur neueren Lehrstück-Interpretation" verdient gemacht (sein Text findet sich in Reiner Steinweg (Hrsg.): *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen*. Frankfurt am Main 1976, S. 225 – 254). Anlässlich des 70. Geburtstages von Werner Mittenzwei (1997) gab es zu seinen Ehren ein Kolloquium auf dem es sehr lebendig zugeht, weil der zu Ehrende sich häufig(st) vehement und kompetent ad hoc einmischte. Zum Glück wurde vieles auf Tonträgern gespeichert, so dass ein Buch entstehen konnte, das den richtigen Titel hat: „Im Dialog mit Werner Mittenzwei. Beiträge und Materialien zu einer Kulturgeschichte der DDR" (hrsg. von Simone Barck und Inge Münz-Koenen unter Mitarbeit von Gabriele Gast, 353 Seiten, ISBN 3-89626-180-0). Ein Buch, das öffentliches Denken zeigt: Brecht & Mittenzwei im Kontext eines Rückblicks auf DDR-Kultur-Kontroversen. (Irgendwie ist es auch ertragreich, dass wir 2 deutsche Staaten mit ihren so großen Unterschieden hatten, denke ich mir nach der Lektüre dieses gut gemachten Buches.)

Gerd Koch

Thomas Aye

Praxis Schauspiel

ISBN 3-933978-53-x
2003 • 94 Seiten • Euro 10,-



Praxis Schauspiel zeigt die Basis der „klassischen" Schauspielpädagogik. Es gibt Tipps für die Probenarbeit, stellt Theaterstücke in einem thematisch organisierten Katalog vor und zeigt Improvisationstechniken, mit denen selbst ein Stück entwickelt werden kann. Seine Wurzel hat *Praxis Schauspiel* in der Schauspielpädagogik. Eine Brücke zum darstellenden Spiel in der Schule und zur Theaterpädagogik wird geschlagen.

Termine

Theaterpädagogisches Fachforum SICHTEN V

6./7./8. November 2003 im FEZ Wuhlheide

erzählen... erfinden... darstellen...

Das diesjährige Fachforum widmet sich Grundlagen, Hintergründen und Praxisfeldern, in denen Erzählen und Darstellung aufeinander treffen, also dem Erzähltheater im weitesten Sinne.

Erzählen wirkt über Zeit und Raum

Geschichten schaffen Orientierung in einer als unübersichtlich empfundenen Welt. Sie geben zugleich Auskunft über die eigenen Wurzeln und stärken die soziale Zugehörigkeit. Geschichten, Märchen, Mythen und Sagen verbinden gegenwärtige und vergangene, eigene und fremde Kulturen und tragen zur Verständigung und Toleranz untereinander bei.

Erzählen öffnet alle Sinne

Im Dialog mit anderen wird die Imaginationskraft gefördert sowie die Fähigkeit ausgebildet zuzuhören. Mit der Entwicklung der eigenen Vorstellungskraft und Phantasie geht auch die Ausbildung der Sprachkompetenz einher: Erzählen und Weitererzählen bildet die Lust am Fabulieren und Darstellen heraus. Wenn die erfundenen und erzählten Geschichten ihre Umsetzung in der Körpersprache und der szenischen Darstellung finden, dann öffnen sich „alle Sinne“.

Erzählen fördert die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen

Das Bewusstsein, sich Dinge, Situationen, Reaktionen und Handlungen vorzustellen, beinhaltet die Fähigkeit, Veränderungen zu antizipieren. Somit bildet das Erzählen eine wichtige Schlüsselkompetenz, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, heraus.

Die Fachtagung möchte MultiplikatorInnen aller pädagogischen, sozialen und künstlerischen Berufsfelder einen Einblick in die Vielfalt unterschiedlicher Formen von Erzähltheater und zugleich praktische Anregungen und Impulse für die eigene Arbeit geben.

In Theorie und Praxis werden verschiedene Erzählformen, Inhalte und Umsetzungen vorgestellt. Aufführungen, beispielhafte Projekte und Erfahrungsberichte machen die Kunst des Erzählens und des Erzähltheaters sinnlich erlebbar. Zugleich können die TeilnehmerInnen in Kurz-Workshops und Werkstätten selbst erproben, wie Märchen und literarische Vorlagen, aber auch Improvisation, autobiografisches Material und Alltags-erlebnisse Ausgangspunkte für eigene Erzähltheater-Projekte mit Kindern und Jugendlichen sein können.

Weitere Informationen, Tagungsprogramm & Anmeldeunterlagen

KinderMusikTheater e.V., Oranienstr. 19a, 10999 Berlin

fon (030) 61 60 95 45, fax (030) 61 60 95 44, email fachforum@kindermusiktheater-berlin.de

Eine Veranstaltung von FEZ Wuhlheide, KinderMusikTheater e.V., Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD, LAG Spiel & Theater Berlin e.V. und LISUM (Berliner Landesinstitut für Schule und Medien). In Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport / Landesjugendamt Berlin, Berliner Märchentagen und JugendKulturService. Gefördert durch die BAG Spiel und Theater (BMFSFJ).

MÄRCHEN – MUSIK – THEATER

Die **offene zentrale Arbeitstagung** der Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V./Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. findet statt vom **7. – 9. November 2003 im Tagungshaus Himbergen** (in Niedersachsen nahe Bad Bevensen/Uelzen). Beginn am 7. 11. 03 um 18 Uhr – Abschluss nach dem Mittagessen am Sonntag, dem 9. 11. 03.

In zwei Gruppen wird gearbeitet mit Prof. Dr. Kristin Wardetzky (Universität der Künste Berlin) zum Thema Märchen und mit dem Musiktheater-Pädagogen Rob Brinkmann (Deutsche Staatsoper Unter den Linden Berlin) zur szenischen Interpretation in der Musik.

Wer teilnehmen möchte, wende sich an Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover.

„Zauberwald“ und „MusikKillerVirus“

Zwei Theaterstücke für Kinder

Mit Anregungen für eine
theaterpädagogische Werkstatt in der Schule

Annetta Meißner, Markus Ponick



Neuerscheinung
September 2003

Zauberwald macht Kinder froh und Erwachsene ebenso?

Der Fernseher geht kaputt. Drei Kinder denken sich eine Geschichte aus. In einem Zauberwald verzaubert Zwerg und Riese Kinder in Alte und Alte in Kinder. Um wieder nach Hause zu kommen, müssen sie gemeinsam drei Rätsel lösen.

– ein Theaterstück von und für Jung und Alt –

MusikKillerVirus

Ein geheimnisvolles Virus geht im Königreich um. Es raubt die Musik. Die Reporter Star und Ritter nehmen seine Spur auf.

– eine spektakuläre Verwechslungskomödie von und für Kinder –

Neben zwei Theaterstücken sind in diesem Buch Spiele und Übungen für Ihre Probenarbeit und Anregungen für die Entwicklung von eigenen Theaterstücken im Unterricht enthalten.

Die Erfahrungen von Annetta Meißner und Markus Ponick aus der Arbeit mit verschiedenen Theatergruppen und in der Grundschule geben diesem Band dabei einen ganz praktischen Bezug.

ISBN 3-933978-66-1

68 Seiten,

9,00 Euro

Bestellungen:
über den Buchhandel
oder Schibri-Verlag:
Tel.: 039753/22757,
Fax: 03973/22583

e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

Termine

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. bietet zwei Multiplik-Veranstaltungen im November 2003 an:

21. – 23. November 2003, Lingen (Ems)

Das Theater der Stille

Fortbildung mit Vladimir Chikishev aus Nizhni Novgorod (Russland)
In Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum Lingen

„Das stille Theater hat viel vom Märchen ..., aber auch vom Leben. Zum Beispiel die unabdingbare Notwendigkeit der Liebe...“

Der Pädagoge entwickelt vor den Augen der Kinder seine Bewegungskompositionen, er improvisiert – löst seine Aufgabe. Dann beobachtet er aufmerksam die selbstständige Improvisation des Kindes ... – so beschreibt der Regisseur und Theaterpädagoge Vladimir Chikishev seine Theaterarbeit mit Kindern. Seine Grundmethode ist die Improvisation im Bühnenraum, die intuitive Suche nach Themen und Ausdrucksformen.

Vladimir Chikishev hat bei der Frühjahrstagung 2002 des BuT zum Thema „Theaterspielen mit Kindern“ seine Arbeitsansätze kurz skizzieren können. Dieser 3-tägige Workshop bietet nun die Gelegenheit, seine Methoden und Arbeitsweisen umfassender kennen zu lernen.

VLADIMIR CHIKISHEV, Regisseur und Theaterpädagoge, lebt und arbeitet in Nizhni Novgorod (Russland). Mit seiner Gruppe „Piano“ hat Vladimir Chikishev in Deutschland weit mehr als 100 erfolgreiche Auftritte gehabt. Das ZDF wird seine Arbeit in einer Schule für gehörgeschädigte Kinder in Nizhni Novgorod dokumentieren. Der Workshop wendet sich in erster Linie an Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Ort: Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft, Lingen

Zeiten: Beginn: Freitag, 21.11.03, 18 Uhr, Ende: Sonntag, 23.11.03, 16 Uhr.

Kosten: 120,- € bzw. ermäßigt 80,- € (auch für BuT-Mitglieder) – jeweils ohne Unterkunft und Verpflegung.

Anmeldung: bitte nur beim TPZ Lingen, Universitätsplatz 5-6, 49808 Lingen, ph (0591) 91663-0, fx (0591) 9166363.

7. – 9. November 2003, Bielefeld

ACTION THEATER

Fortbildung mit Sten Rudstrom, San Francisco, USA,
Eine Kooperationsveranstaltung des Forum
für Kreativität und Kommunikation e.V. Bielefeld
und des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. Köln

Action Theater ist ein Ansatz der Theaterimprovisation und dabei Trainingsmethode und künstlerische Praxis zugleich. Die Improvisationsübungen sind spielerisch und herausfordernd. Sie bieten dem Theateranfänger wie auch dem Theatererfahrenen einen Erprobungsraum für spontanen und bewussten Ausdruck und die Fähigkeit, mit allen Sinnen authentisch im Moment zu sein. Action Theater ist dabei keine Technik, sondern vielmehr eine Landkarte, ein Weg, den vielen Phänomenen zu begegnen, die in unser Bewusstsein aufsteigen.

Workshops in Action Theater sind charakterisiert von einer hohen Energie und artikulieren die Entwicklung von Präsenz und einem gesteigerten Bewusstsein des performer's whole body instrument.

Unterrichtssprachen sind Englisch und Deutsch.

STEN RUDSTROM arbeitete über zehn Jahre mit Ruth Zaporah, der Begründerin von action theater. Er ist einer der wenigen autorisierten Lehrer für diese Improvisationsmethode. Selbst ein erfahrener Performer, unterrichtet Rudstrom in den USA und Europa.

Ort: Forum für Kreativität und Kommunikation e.V., Marktstr.25, 33602 Bielefeld

Zeiten: Anfangs- und Endzeiten bitte beim Forum erfragen

Kosten: 150,- € / ermäßigt 130,- € – auch für BuT-Mitglieder

Anmeldung: bitte nur beim Forum für Kreativität und Kommunikation e.V., Marktstr.25, 33602 Bielefeld,

ph (0521) 176980, fx (0521) 1366490, Email: forum-@t-online.de Internet: www.forum-info.de

Spiel- und Theaterpädagogik für Anwender/innen - eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung

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

Die Ausbildung (ab Februar 2004 über zwei Jahre) umfasst insgesamt 48 Ausbildungstage mit 620 Lehreinheiten. Sie erstreckt sich über 8 Wochenenden und 7 drei- bis siebentägigen Kurseinheiten, davon eine in der Toskana, sowie 1 Tag Abschlusskolloquium. Dazu kommt ein von Ausbildungsleitern begleitetes Ausbildungsprojekt.

Weitere Auskünfte und Anmeldung: Landesakademie für Jugendbildung, Postfach 1240, 71 256 Weil der Stadt, Tel. 07033 - 5269 - 0, mail: < info@jugendbildung.org >

Eine Informationsbroschüre mit näherer Beschreibung der Inhalte, des Ablaufs, der Termine und den genauen Konditionen kann bei der Landesakademie angefordert und unter < www.jugendbildung.org > abgerufen werden.

Präsentation des „Wörterbuchs der Theaterpädagogik“

Am Montag, dem 15. Dezember 2003, 20 Uhr,

wird das gerade erschienene

„Wörterbuch der Theaterpädagogik“

(Hrsg. Gerd Koch und Marianne Streisand)

im Literaturforum im Brecht-Haus, Berlin-Mitte,

Chausseest. 125, vorgestellt. Die Moderation

hat Marc Silberman (Madison/USA).

(siehe auch Hefrückseite)

Internationale KorrespondentInnen unserer Zeitschrift

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 (USA),
jrouse@ucsd.edu

Prof. Dr. Marc Silberman, Madison, USA,
mdsilber@facstaff.wisc.edu

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

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, Er-
fahrungsberichte und Anregungen für
derartig initiierte Prozesse, sondern
gibt umfassend Auskunft über einen
zweijährigen Lehrerbildungsprozess
zum „Darstellenden Spiel“ im Mo-
dellversuch an der Universität Greifswald.

ISBN: 3-928878-97-2
343 Seiten, 1998, 14,90 €

Schibri-Verlag

Tel. 039753/22757

Fax: 039753/22583

e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

VorSchein 24

Jahrbuch 2003

der Ernst-Bloch-Assoziation

herausgegeben von Doris Zeilinger

Grenzen der Utopie?

Krieg der Hoffnung?

Ernst Bloch zum 25. Todestag

Arno Münster: Selbstzerstörung der Menschheit oder Prinzip Hoffnung?

Zur Kontroverse Günther Anders - Ernst Bloch

Beat Dietschy: Multiversum contra Totum.

Kritische Differenzierungen im Begriff

Globalisierung

Martin Blumentritt: Prinzip ohne Hoffnung in der globalisierten Welt?

Ende oder Anfang der Realisierung der Utopie

Christian Fuchs: Aktuelle Anmerkungen zu

Fortschritt und Technik bei Bloch und Marcuse

Volker Schneider: Die mathematische Wunde.

Negative Utopie einer berechenbaren Materie

Doris Zeilinger: Utopie und Ethik. Was dürfen wir hoffen?

Stavros Arabatzis: Zur Aktualität Ernst Blochs

Werner Seppmann: Widerspruchserfahrung und Utopie

Hans-Ernst Schiller: Völkerrecht und Friedensutopie. Afghanistan im Rückblick

Peter Zudeick: „Kampf, nicht Krieg“ - Eine Erinnerung an die Anstrengung der Begriffe in Zeiten des Krieges

Anne Frommann: Augenblick, dreifach

Ulrich P. Trappe: Schuld und Sühne in Praxis und Prozeß bei Bloch oder:

Die Wiedergeburt der Utopie aus dem Geist der Transzendenz

Erscheint zum Jahresende 2003; ca. 180 Seiten

Nähere Informationen:

Ernst-Bloch-Assoziation

Petzoltstraße 6

D-90443 Nürnberg

Tel. 0049.911.286089

Fax 0049.911.284705

eMail: postmaster@ernst-bloch.net

www.ernst-bloch.net

Bestelladresse:

(auch für weitere Ausgaben des "VorSchein")

Philo-Verlag

10179 Berlin

Littenstraße 106/107

Tel. 0049.30.440131-0;

Fax 0049.30.440131-11

eMail: info@philo-verlag.de

www.philo-verlag.de

Adressen der Autorinnen und Autoren sowie Mitarbeiterinnen

Vivica Bocks

< presse@transeuropa-festival.de >.

Gabriele Czerny

< www.ph-ludwigsburg.de/inst_sprachen/theater >.

Ulrike Erhard,

Cheruserstr. 24, 10829 Berlin.

Ute Handweg,

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.,

Falkenstr. 20, 30449 Hannover

< info@bag-online.de >.

Ulrike Hentschel

(siehe Impressum).

Klaus Hoffmann

(siehe Ute Handweg)

Dorothea Hilliger,

Rotdornstr. 5, 12 161 Berlin.

Gerd Koch

(siehe Impressum).

Antonios Lenakakis

< lenant@gmx.net >

Andreas Lohrey,

Mühlenwinkel 1, 38165 Lehre

Joachim Lucchesi,

Institut für Literaturwissenschaft der

Universität Karlsruhe, Arbeitsstelle Bertolt Brecht,

Kronenstr. 30, 76 133 Karlsruhe.

Sinah Marx,

Sieglindestr. 5, 12 159 Berlin.

Maria Pfeffer,

Wissmannstr. 12, 12 049 Berlin.

Wolfgang Pfeiffer

Professur Musikpädagogik, Erziehungswissenschaftliche

Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg

Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

< Wolfgang.Pfeiffer@ewf.uni-erlangen.de >

Sieglinde Roth,

Josef-Huber-Str. 7, A - 8020 Graz.

Karola Wenzel,

Institut für Theaterpädagogik, FH Osnabrück,

Am Wal Süd 16, 49 808 Lingen.

Stephan Weißeling/Anne Zühlke, Theater Daktylus,

Stephanstr. 16, 10559 Berlin, Tel.: 030-394 08 434,

kontakt@theater-daktylus.de

Rainer E. Zimmermann,

Fachbereich Allgemeinwissenschaft,

Fachhochschule München,

Lothstr. 34, 80 335 München.

Im deutschen Sprachraum ist das **Wörterbuch der Theaterpädagogik** das erste Nachschlagewerk dieser Art. Seine 299 Stichworte reichen von „Action Theater“ bis „ZuschauSpieler“, verfasst von 140 international tätigen Autoren und Autorinnen. Es gibt einen Überblick über die Vielfalt theaterpädagogischer Ansätze, Methoden und Verfahrensweisen, deren theoretische Ausformulierungen und Geschichte(n). Wichtige Akteure in der Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik werden in Kurzbiographien vorgestellt. Die Artikel stellen die Fakten in einen historischen Ableitungszusammenhang, skizzieren Kontroversen, zeichnen Querverbindungen zu anderen Disziplinen und liefern darüber hinaus Literatur zur weiteren Verständigung. Das **Wörterbuch der Theaterpädagogik** wendet sich an Leser und Leserinnen vom Fach und an Personen, die sich einen ersten Zugang verschaffen wollen.

nicht entleihbar

Neuerscheinung 2003

im Schibri-Verlag
370 Seiten,
ISBN 3-933978-48-3
Preis 25,- Euro
Buch + CD 30,- Euro

Bestellungen:

über den Buchhandel
oder

Schibri-Verlag:
Tel.: 039753/22757,
Fax: 03973/ 22583
e-mail:
Schibri-Verlag@t-online.de



Wör|ter|buch
(der) Theater-
Pä|da|go|gik
[Hg. Gerd Koch
Marianne Streisand
Schibri Verlag]