

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

Visionen/Forderungen

- Netzwerk

Theaterpädagogik

- Kein Theater sch...

- Kein Theater ohne ... zwei

- „musikalische ...

Kommunikative Kunst

für Theaterpädagogik

werk

ATZE

Theater- und
Konzerthaus für Kinder

Willkommen in Berlins
größtem Kindertheater!

Unsere Premieren in der neuen Spielzeit

Ben liebt Anna

die musikalische Geschichte einer ersten Liebe
von Eva Blum und Matthias Witting
nach dem Erfolgsroman von Peter Härtling.
Für Kinder ab 8 Jahren. Regie: Matthias Witting



Die spannende Inszenierung handelt von der
ersten Liebe, aber auch vom Anderssein, von
unterschiedlichen Lebensweisen und Toleranz.

SMS von Wolke 7

Eine Geschichte über das Verlieben und den
ersten Kuss. Buch und Musik: Thomas Sutter.
Für Kinder ab 10 Jahren. Regie: Matthias Witting



Wer Liebe will, muss mutig sein. Das lehrt dieses
Stück mit großer Spielfreude, liebevollen Details
und Songs, die wie immer bei ATZE, mitreißend
und poetisch zugleich sind.



ATZE Theater- und Konzerthaus für Kinder
(ehemals Max-Beckmann-Saal)

Gegründet 1985 ist ATZE heute das beliebteste
und größte Kindertheater Berlins.
Durchschnittlich besuchen pro Spielzeit
ca. 45.000 Zuschauer unsere Vorstellungen, das
sind pro Aufführung 300 Theatergäste.

Engagierte Programmgestaltung und Theaterpädagogik



Theaterpädagogin
Dorle Kolschewski

Als erstes Theater- und
Konzerthaus nur für Kinder ist
ATZE einzigartig in Deutsch-
land. Mit seinen engagierten
theaterpädagogischen Projek-
ten und der ausgeprägten mu-
sikalischen Komponente bietet
ATZE ein kulturell anspruchs-
volles Angebot für Kinder und
Eltern, Schüler und Lehrer.

Karten und Infos:

Telefon: (030) 81 79 91 88
www.atzeberlin.de

Kontakt Theaterpädagogik:

Telefon: (030) 69 56 93 87
Email: paedagogen@atzeberlin.de

Adresse und Anfahrt:

Max-Beckmann-Saal
Luxemburger Straße 20 · 13353 Berlin
U9 Amrumer Straße, Bus 248, 221

www.atzeberlin.de

Inhalt

Editorial	3	theaterpädagogischer Zugang zu einer Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I	30
<i>Florian Vaßen</i>		<i>Gabriele Czerny</i>	
Kommunikative Kunst Zur 18. Bundestagung „Theaterpädagogik an Theatern“		Theaterpädagogik zum Jahr der Chemie	33
Editorial	4	<i>Bärbel Jogschies</i>	
<i>Raimund Finke</i>		Von der Supervision zur Sozialen Kulturarbeit – Theaterpädagogik in Theorie und Ausbildung	
Überblick: Workshops, Wege und Visionen – Unsere Themen	4	Supervision in der Theaterpädagogik – Theaterpädagogik in der Supervision	37
<i>Raimund Finke</i>		<i>Marlies Hendriks</i>	
Fakten, Frust und Fantasie – Eine (spielerische) Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld	5	Evaluationsforschung Jugendzirkus <i>Cabuwazi</i> Ergebnisse der Elternbefragung	40
<i>Katrin Richter</i>		<i>Bernd Kolleck</i>	
Der Kampf kommunikativer Künstler um künstlerische Anerkennung – Zum Titel der 18. Bundestagung Theaterpädagogik	6	Ein Theaterabenteuer Das Figurentheater-Kolleg	45
<i>Miriam Walter</i>		<i>Karin Bockel</i>	
„Nicht die Asche, sondern das Feuer weiter- geben“ – Szenische Interpretation von Oper – Theaterpädagogen am Theater entdecken eine alte Methode neu	7	Blick zurück nach vorn – Theater lehren lernen im Universitätslehrgang für Theaterpädago- gik/ Theatre Work in Social Fields	49
<i>Verena Meyer</i>		<i>Sieglinde Roth</i>	
Das Projekt „Heavy Music – Cool Love“ Ein Erfolgsmodell auf dem theaterpäda- gogischen Prüfstand	11	„Quatsch doch keine Opern!“ – Erfahrungen mit Sozialer Kulturarbeit im Fach Musik	58
<i>Barbara Kantel</i>		<i>Joachim Lucchesi</i>	
Freund oder Feind? – Begegnung der Theaterpädagogik mit dem Marketing	13	Kulturelle Bildung. Protokoll-Notizen aus der öffentlichen Sitzung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags	62
<i>Janka Panskus</i>		<i>Gerd Koch</i>	
Theaterpädagogik am Theater als Schnittstelle zwischen Theater und Schule	15	Persönliches – nicht nur Persönliches	
<i>Bernd Jerofke</i>		Leben lernen	65
Ausblick – „Visionen praktiziert – Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik an Theatern“	17	<i>Michaela Günther</i>	
<i>Maike Döschner</i>		Soziale und kulturelle Inklusion – Das Theatre 'n Beat Project – Untersuchungen und Beschrei- bungen eines Lingener Jugendtheaterprojekts	66
Spielräume – Eine Ausstellung zum Kinder- und Jugendtheater in Deutschland	19	<i>Swaantje Himstedt</i>	
<i>Gabi dan Droste</i>		Vom Systematischen und vom Unsagbaren	71
Von der „arte povera“ zum „behinderten Blick“ – Theaterpädagogik in der Praxis		<i>Karola Wenzel</i>	
Der behinderte Blick oder Matthias im Rollstuhl	20	Beweggründe meiner Arbeit zum Lehrstück Autobiographische Notiz aus Anlass von Hartungs „Geschichte des Brechtschen Lehrstücks“	73
<i>Matthias Bittner</i>		<i>Reiner Steinweg</i>	
arte povera – Darstellen und Gestalten: ein performatives Kunstprojekt	23	20 Jahre CHAWWERUSCH in der Pfalz	80
<i>Dietlinde Gipser und Eva Koethen</i>		<i>Gerd Koch</i>	
Ernstes Kunst mit Kindern – Tanztheater- improvisationen	27	Rezensionen	82
<i>Ronald Blum</i>		Veranstaltungen, Termine, Hinweise	87
Einmal Kindheit und zurück: <i>Claudia Rusch:</i> <i>Meine freie deutsche Jugend</i> – Ein ästhetisch-		Adressen der Autorinnen und Autoren	88
		Impressum	2

Redaktionsschluss für Heft 46 ist der
16. Januar 2005. Die Redaktion des Heftes
hat Bernd Ruping (Adresse siehe unten).

Entwicklungen und Perspektiven
der Spiel- und Theaterpädagogik



Ulrike Hentschel/
Hans Martin Ritter (Hg.)

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).

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

Theatral global: entdecken - gestalten - handeln

Bundesweites theaterpädagogisches Fachforum
Sichten vom 4. – 6. November zum sechsten Mal
im FEZ Berlin!

In diesem Jahr widmet sich „Sichten“ der interkulturell ausgerichteten Theaterpädagogik. Das Angebot reicht von Fachvorträgen über Projektvorstellungen und Aufführungen bis hin zu praktischen Werkstätten. Die Auswahl will neugierig machen, Einblicke in unterschiedlichste Handlungsperspektiven geben und eine Börse für fortführende Kontakte schaffen. Die Frage, was interkulturelle Arbeit heute ist, beschäftigt nicht nur den einzelnen in seinem Alltag, sie ist in der theaterpädagogischen Praxis und Theorie noch nicht umfassend und fundiert reflektiert. Mit dabei sind u.a. Constanza Macras, Tänzerin und Choreografin aus Argentinien und Professor Wolfgang Sting vom Institut für Ästhetische Erziehung an der Universität Hamburg. Veranstalter sind die Landesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater Berlin, der KinderMusikTheater e.V., die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin und das FEZ Berlin

Das genaue Programm sowie weitere Informationen gibt es unter:

KinderMusikTheater e.V.
Oranienstraße 19a, 10999 Berlin
Tel: 030 – 61 60 95 45
kindermusiktheater@gmx.de
www.kindermusiktheater-berlin.de

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@afh-berlin.de, Fax: 030-99245-245

Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen (Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de, Fax: 0591-91269-92

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: vassen@fbis.uni-hannover.de, Fax: 0511-76219050

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)

Hefiredaktion:

Florian Vaßen

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, Fotogrundlage Umschlag: Bundesverband Theaterpädagogik e. V.

Copyright:

Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved

Preis:

Heft 45 Euro 7,50 plus Porto
Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto
Abonnement über die Herausgeber

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., Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: info@bag-online.de; Gerd Koch; Florian Vaßen; Schibri-Verlag.

ISSN 0941-2107

Editorial

Florian Vaßen

Kommunikative Kunst, der Titel dieses Heftes, bezieht sich zum einen auf die BuT-Tagung vor etwa einem Jahr, aus deren Kontext zu Beginn sechs Texte zum theaterpädagogischen Berufsfeld am professionellen Theater abgedruckt werden. Die verschiedensten Themen des Arbeitsfeldes – von Überlegungen zum kommunikativen Künstler über Theater und Schule, Theaterpädagogik und Marketing, ein Musiktheaterprojekt und szenische Interpretation von Opern bis zu Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik – werden vorgestellt und diskutiert. Es geht dabei vor allem um die „Kunsthaftigkeit des theaterpädagogischen Tuns“ (Finke). In diesem Kontext steht auch ein Bericht über eine Ausstellung zum Kinder- und Jugendtheater in Deutschland.

Zum anderen passt der Begriff *Kommunikative Kunst* auch sehr gut zu der theaterpädagogischen Praxis, mit der sich die folgenden fünf Beiträge des zweiten Abschnitts beschäftigen: Es beginnt mit ‚Gedankensplittern‘ zur Theaterarbeit mit/von Behinderten (Bittner); die vorgestellte Theatergruppe ist Teil des Moduls „Theaterarbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ im Rahmen des Projekts *Theatre Work in Social Fields. European Research*, an dem sich acht europäische Länder beteiligen. Vom 3.-5. Dezember 2004 findet dazu eine Tagung in Berlin statt (weitere Informationen: koch@asfh-berlin.de). Darauf folgt: Studierende experimentieren mit der *arte povera* (Gipsel/ Koethen) und Tanztheaterimprovisationen führen zu einer beeindruckend ersten Kunst mit Kindern (Blum); Schüler/innen finden einen ästhetisch-theaterpädagogischen Zugang zu einem Buch über Kindheit (Czerny) und die produktive Spannung von Theater und Chemie wird in einem theaterpädagogischen Versuch des „Wissenschaftstheaters“ mit Schüler/innen erprobt (Jogschies).

Kommunikative Kunst ist praxisorientiert, aber sie bedarf auch der ständigen Reflexion, wie schon die Texte in den beiden ersten Abschnitten deutlich zeigen. Die sechs folgenden Beiträge sind unter dem Titel „Von der Supervision zur Sozialen Kulturarbeit – Theaterpädagogik in Theorie und Ausbildung“ zusammengefasst. Bei Supervision in der Theaterpädagogik (Hendriks) und Evaluation in der Zirkuspädagogik (Kolleck) geht es um Ansätze und Methoden der Selbstreflexion und Selbstüberprüfung; die Beiträge zur Ausbildung am Figurentheater-Kolleg (Bockel) und das Pilotpro-



jekt der Ausbildung zu Theaterpädagog/innen in Österreich an der Universität Graz (Roth) zeigen sehr anschaulich Erfolge, Schwierigkeiten und Perspektiven. Mit dem viersemestrigen Universitätslehrgang „Theater lehren lernen“, der mit EU-Geldern finanziert wurde, sollte zum einen ein Curriculum der Theaterpädagogik entwickelt und zum anderen das Berufsbild der Theaterpädagogik in Österreich etabliert werden. Vor zwei ein halb Jahren in Heft 40 der *Korrespondenzen* war die Planung dieser Ausbildung vorgestellt worden, vor einem Jahr in Heft 43 gab es einen ersten Erfahrungsbericht und nun das Resümee: es ist kein „idyllischer Blick zurück“, aber einer, der „Mut macht“, und ein „Blick nach vorn“ (Roth). Der Ausbildungsschwerpunkt endet mit Überlegungen zu Musik und Sozialer Kulturarbeit, in denen die „Entgegensetzung von Kunst und Alltag“ problematisiert wird (Lucchesi).

Am Schluss steht zum ersten mal in den *Korrespondenzen* ein sehr persönlicher Abschnitt, der aber nicht nur persönlich ist – allerdings aus traurigem Anlass: Die Lingener Theaterpädagogin *Swaanije Himstedt*, Mitarbeiterin an der Fachhochschule Osnabrück/ Lingen und auch Autorin der *Korrespondenzen*, hat sich das Leben genommen. Ihre Kolleg/innen denken an sie und erinnern an ihre grundlegende theaterpädagogische Arbeit; außerdem ist ein Text von *Himstedt* zur „sozialen und kulturellen Inklusion“ abgedruckt. Hinzu kommen zwei Rückblicke anderer Art: 20 Jahre *Chawwerusch* (Koch) und 50 Jahre Lehrstück als „autobiographische Notiz“ von *Steinweg*, der die „Beweggründe seiner Arbeit zum Lehrstück“ darlegt. Die Texte sind sicherlich in ihrem Duktus sehr unterschiedlich, aber alle sind gerade in ihrem zum Teil sehr persönlichen Zugriff nicht nur persönlich, sondern auch gemeinschaftlich und gesellschaftlich und damit auch auf *Kommunikative Kunst* bezogen.

Kommunikative Kunst

Zur 18. Bundestagung „Theaterpädagogik an Theatern“ im Oktober 2003 in Krefeld

Editorial

Raimund Finke



Fast ein Jahr ist es her, dass in Krefeld die 18. Bundestagung Theaterpädagogik stattfand, veranstaltet vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) in Kooperation mit den Städtischen Bühnen Krefeld und Mönchengladbach und dem KRESCH, dem Kinder- und Jugendtheaterzentrum Krefeld. Erstmals seit Anfang der 90er Jahre war das „klassische“ theaterpädagogische Berufsfeld am professionellen Theater wieder Gegenstand einer großen Bundestagung. Das seit damals kräftig gewachsene Selbstverständnis der Theaterpädagogik insgesamt und seiner spezifischen Spielart am Profi-Theater dokumentierte sich nicht allein in der bemerkens-

wert großen Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer; bereits der Titel der Tagung reklamierte ganz selbstbewusst die Kunsthaftigkeit des theaterpädagogischen Tuns für ein Arbeitsfeld, dem diese Qualität in der Vergangenheit oft abgesprochen wurde: „Kommunikative Kunst“.

Hat die Theaterpädagogik ihren Platz an den professionellen Theatern also inzwischen gefunden? Ist ihr Stellenwert anerkannt und zwar in der alltäglichen Theaterpraxis, nicht nur in freundlichen Begrüßungsstatements von Intendanten? Wie haben sich die theaterpädagogischen Mittel und Methoden in diesem besonderen Berufsfeld weiter ausdifferenziert? Und: Welche (alten oder neuen) Probleme gibt es und auf welchen Wegen können sie – vielleicht – in Zukunft besser gelöst werden? Diese Aspekte werden in den folgenden Beiträgen, allesamt von TheaterpädagogInnen an professionellen Theatern verfasst, reflektiert – weniger als umfassende Tagungsdokumentation, vielmehr im Sinne eines durchaus subjektiven Nachdenkens über einzelne Bausteine der Veranstaltung. Die AutorInnen sind Mitglieder des Ausschusses „Theaterpädagogik an Theatern“ des BuT, der die Krefelder Tagung inhaltlich konzipiert und vorbereitet hatte.

Zum Autor

Geschäftsführer BuT

Überblick: Workshops, Wege und Visionen – Unsere Themen

Raimund Finke

Innerhalb der breiten Palette theaterpädagogischer Arbeitsfelder nimmt das Berufsfeld von Theaterpädagogen an professionellen Theatern eine Sonderrolle ein. Die Anbindung der Arbeit an einen konkreten Spielplan und einen oft komplexen Apparat bieten der theaterpädagogischen Arbeit an

Theatern besondere Möglichkeiten, zugleich sind in dieser Arbeitsstruktur aber auch spezifische Konflikte angelegt.

Die 18. Bundestagung Theaterpädagogik hat sich in vielfältiger Weise mit dem theaterpädagogischen Arbeitsfeld „Theater“ auseinandergesetzt.

Im Zentrum stand die spielplanbezogene theaterpädagogische Arbeit in den unterschiedlichen Theatersparten Schauspiel, Oper/Musiktheater, Kinder- und Jugendtheater und Tanz. Die hierzu angebotenen Workshops lauteten:

1. „Teaching in role“ als Methode zum Einstieg in ein Stück/Schauspiel (Leiter: Hans Boekel)
2. Szenische Interpretation von Oper am Beispiel „Carmen“ (Leiter: Markus Kosuch)
3. Theaterpädagogik am Kinder- und Jugendtheater als kommunikative Kunst (Leiter: Helmut Wenderoth)
4. Das Projekt „Heavy Music – Cool Love“ (Leitung: Bernd Schindowski)

Darüber hinaus wurden Profil und Selbstverständnis theaterpädagogischer Arbeit an Theatern thematisiert (5. Workshop: „Wie kann Theaterpädagogik am Theater Kulturmarketingstrategien für sich nutzen?“, Leiter: Prof. Dr. Bernd Günter), die vorgefundene Arbeitsplatzsituation daran gemessen und Visionen einer zukünftigen Theaterpädagogik am Theater diskutiert und festgehalten (Podiumsdiskussion: „Visionen praktiziert – Strukturen für eine zukünftige Theaterpädagogik an Theatern“).

Weitere Themen waren die Vernetzung und Kooperation mit anderen Arbeitsfeldern (6. Workshop: Theaterpädagogik als Schnittstelle zwischen Theater und Schule, Leiterin: Prof. Dr. Geesche Wartemann) sowie Fragen einer sinnvollen Qualifizierung für das Arbeitsfeld „Theater“ im Ausbildungsbereich (7. Workshop „Der Theaterpädagoge am Theater – was muss er können und wo



kann er es lernen?“ – Kooperation von Ausbildungsstellen und Theatern, Leiterin: Anja Sparberg).

Bei der Auswahl der Themen war es uns zum einen wichtig, Impulse für die Praxisarbeit im Theater zu bieten und Workshopleiter einzuladen, die auch Kollegen noch etwas Neues vermitteln konnten, die schon lange auf dem Gebiet arbeiten. Diese Funktion hatten Workshop 1-4. Zum anderen gab es „Zukunftswerkstätten“, die eine vertiefende Auseinandersetzung mit aktuellen Fragestellungen des Arbeitsfeldes anregen sollten (Workshops 5-7).¹

Anmerkung

1 In folgenden Aufsätzen werden die Workshops 2, 4, 5 und 6 exemplarisch vorgestellt

Fakten, Frust und Fantasie – Eine (spielerische) Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld

Katrin Richter

Am Anfang standen 10 Thesen zur Theaterpädagogik an Theatern, welche die Ergebnisse einer Umfrage des Ausschusses „Theaterpädagogik am Theater“ (TaT) zur Situation des Arbeitsfeldes auf ironische Weise widerspiegeln:

1. Ein Theaterpädagoge sein kann jeder.
2. Ein Theaterpädagoge ist eine Frau.
3. Die Theaterpädagogin arbeitet allein.
4. Die Theaterpädagogin arbeitet zu viel.
5. Die Theaterpädagogin hat keinen Raum und keinen Etat.
6. Die Theaterpädagogin verdient zu wenig Geld.
7. Die Theaterpädagogin ist froh, wenn sie eine Stelle hat.

8. Die Theaterpädagogin ist für alles zuständig.
9. Die Theaterpädagogin rettet jeden Wandertag.
10. Die Theaterpädagogin ist notwendig!

Szenisches Spiel ist eine der wichtigsten Methoden der Theaterpädagogen an Theatern, also spielten wir: Die Tagungsteilnehmer wurden selbst zu Intendanten, Verwaltungsdirektoren, Regisseuren, Politikern und Zuschauern. Ihre Rolle spielend, formulierten sie die unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen, die ihnen als Theaterpädagogen an Theatern entgegengebracht werden. In stetigem Pendeln zwischen diesen Fremdwahrnehmungen und Selbsteinschätzungen wurde

Der Kampf kommunikativer Künstler um künstlerische Anerkennung



in den anschließenden Workshops nach einer eigenen Positionierung gesucht und diese in Visionen gekleidet.

Fragen, Positionen und Visionen aus den Arbeitsgruppen wurden in einer abschließenden Podiumsdiskussion zusammengetragen und bilden nicht nur die Grundlage für die weitere Ausschussarbeit des TaT, sondern auch die Zielgerade im alltäglichen Hürdenlauf eines Theaterpädagogen am Theater.

Zur Autorin

Theaterpädagogin an den Freien Kammerspielen Magdeburg, für den BuT-Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“

Der Kampf kommunikativer Künstler um künstlerische Anerkennung

Zum Titel der 18. Bundestagung Theaterpädagogik

Miriam Walter

Wie sieht es aus mit der Kommunikation (-skunst) von Theaterpädagogen an Theatern?

Wir reden gerne und daher auch viel! Aber das ist hier nicht gemeint!
Wir – die Theaterpädagogen an Theatern – stehen in unserer alltäglichen Arbeit immer mit einem Bein in der Institution Theater und mit dem anderen im Publikum. Mit der Aufgabe betraut, Kontakt (beiderseits) aufzunehmen, zu halten und auszubauen. Wir sind diejenigen, die (Ver-)Bindung der Partner, ohne die Theater nicht möglich wäre, herstellen: Publikum wie Theatermachern. So viel ist klar! – Nur: wo sind wir selbst anzuschließen?

- 1) Theaterpädagogen an Theatern als Publikumsmagnet!
- 2) Theaterpädagogen an Theatern als Marketingnummer!
- 3) Theaterpädagogen an Theatern als Lehrvertreter!
- 4) Theaterpädagogen an Theatern als Kinderbespaßer!
- 5) Theaterpädagogen an Theatern als Künstler?!!

Wir sind keine Sozialarbeiter, Psychologen, Schulpädagogen, Therapeuten, Kunsterzieher oder Ausbilderkräfte.
Wir sind Theater-Künstler mit pädagogischer Note, mit einem Hauch pädagogischem Anstrich. Wir servieren keine Schlüsselkompetenzen auf dem Silbertablett aus der Requisite. Wir tischen

keine Schauspielschulersatzrezepte auf. Wir machen Kunst!

Wie sieht es aus mit der (Kommunikations-)Kunst der Theaterpädagogen an Theatern?

Es sind drei Säulen, die unsere theaterpädagogische Arbeit an Theatern tragen: (spielpraktische) Spielplanbegleitung, Vermittlung von Theaterwissen und Ermöglichung von Bühnenerfahrung, für ein Klientel, das vom Kindergarten bis ins hohe Alter hineinreicht. Unser Anliegen ist es, die Kunstform Theater zu vermitteln, das Publikum zu mündigen, kritischen Zuschauern zu erziehen, den kulturellen Erfahrungsschatz zu erweitern, einen ästhetischen Erlebnisraum zu schaffen und Theater auch für die Zukunft zu sichern!
Dazu gehört eine große Portion Lust am Umgang mit Menschen (und dazu zählen eben nicht nur „die Schüler“!), Freude am Spiel (als ganzheitliche Erfahrung, nicht als Zeitvertreib!) und: Theater-Kunst-Kompetenz!
Theater als Bildungsanstalt? Ja! Theater als Freizeitunterhaltung? Ja! Theaterpädagogen an Theatern als Kunstmultiplikatoren? Ja!
Themen mit künstlerischen Mitteln darstellen... kennt man. Soziale Kompetenzen mit Theater-

spielen fördern... kennt man. Theater als Freizeitangebot nutzen... kennt man. Aber Theaterkunst zum Inhalt der Vermittlung machen? Gerade das ist unser Hauptaspekt! Wir sind ein Teil vom Theater!

Wir machen Kunst und diese möglich!

Die Kunst der Vermittlung von Theater auf künstlerischer Basis darf und soll einen künstlerischen (Eigen-) Wert haben. Genau das ist es doch, was wir begreifbar machen möchten: die Theaterkunst! Das Publikum sowie die Theatermitarbeiter müssen sich also in Zukunft an die künstlerischen Kompetenzen der Theaterpädagogen an Theatern gewöhnen. Denn sonst steht Darstellende Kunst als Mittel und v.a. Gegenstand der Vermittlung im leeren Raum.

„Nicht die Asche, sondern das Feuer weitergeben.“



Zur Autorin

Theaterpädagogin am Theater Ingolstadt, für den BuT-Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“

„Nicht die Asche, sondern das Feuer weitergeben.“¹ Szenische Interpretation von Oper – Theaterpädagogen am Theater entdecken eine alte Methode neu

Jugend und Oper – wie das?

Was genau könnte eigentlich einen 14-jährigen Schüler² dazu treiben, sich freiwillig Bizets „Carmen“ im Opernhaus um die Ecke anzusehen? Sicherlich weniger die Tatsache, dass er gerade im Musikunterricht erfahren hat, dass Bizet 1838 geboren und seine „Carmen“ zum Inbegriff der französischen Oper wurde. In den seltensten Fällen auch, dass die Ausschnitte, die er sich auf CD anhören durfte, seinen Hörgewohnheiten entsprechen und er nun nachempfinden kann, dass der Komponist „auf unnachahmliche Weise in dieser melodisch volkstümlichen, rhythmisch mitreißenden Carmen-Musik jene glutvolle Leidenschaft und dunkle Tragik der Geschichte auszudrücken vermochte“³. Also, was nun?

Ein Theaterpädagoge muss her!

Die Aufgabe der „Theaterpädagogik an Theatern“ ist es, durch geeignete Begleitprogramme, Projektangebote etc. die Kulturinstitution Theater einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, dem Zuschauer Zugangswege zur „Kunstform Theater“ zu öffnen und dabei speziell junge Leute als „Publikum von heute“ ernst zu nehmen und es somit

Verena Meyer

auch als ein „Publikum von morgen“ langfristig an das eigene Haus zu binden. Die „Theaterpädagogen an Theatern“ sind also die Fachleute dafür, Carmen-Vorstellungen mit 14jährigen Schülern zu füllen? Oder eher, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen!?

Spielend lernen statt sich den Kopf zerbrechen – Spielerische Vorbereitung

In ihren Fortbildungsveranstaltungen und Projekten nutzen die Theaterpädagogen an Theatern im Kern das „szenische Spiel“ als Methode zur Vermittlung! Nicht eine kognitive, literaturwissenschaftliche Heranführung an ein Drama, sondern ein erlebnis- und erfahrungsorientiertes Arbeiten mit Methoden der professionellen Theaterarbeit (Boal, Stanislawski, Brecht) stehen im Mittelpunkt alltäglicher theaterpädagogischer Praxis. Spielpraktische Theaterprojekte sowie szenische Vor- und Nachbereitungen flankieren den Vorstellungsbuch von Schulklassen und Jugendgruppen.

Dieser lebendige, hautnahe Einblick in die Arbeit des Theaters und die Formen und Inhalte der Inszenierungen machen aus jungen Theatermuffeln oft genug begeisterte Theaterspieler und -zuschau-

„Nicht die Asche, sondern das Feuer weitergeben.“

er. Der Erfolg dieser Methode ist zwar nicht empirisch, so doch aus der langjährigen Erfahrung der theaterpädagogischen Praxis belegt. Erfolgsgarant ist sicherlich die Tatsache, dass

- der emotionale Zugang hier einen größeren Stellenwert einnimmt als das intellektuelle „Verstehen“ (müssen) und dadurch Hemmschwellen abgebaut werden, sich der „Hochkultur“ Theater zu öffnen
- Theater „spielend leicht“ und nicht „vergeistigt“ vermittelt wird
- widersprüchliche Ansichten nebeneinander stehen bleiben dürfen und es kein bewertbares „richtig oder falsch“ gibt
- die subjektive Wahrnehmung der jungen Zuschauer ernst genommen wird
- ein Bezug des Theaterstoffs zur eigenen aktuellen Lebenssituation gefunden werden kann. Das Theater bleibt nicht „alt und verstaubt“, sondern die Figuren werden „menschlich“, ihre Konflikte aus der eigenen Biografie nachvollziehbar; alte Stoffe finden aktuelle Bezüge
- die Identifikation der jungen Zuschauer mit dem Theatererlebnis erhöht wird.

Also ist doch alles klar? Wir holen unseren 14jährigen Schüler mit einer spielerischen Vorbereitung auf seinen Carmen-Besuch ab und machen aus ihm kurzerhand einen Opernfreund? Also los!

Die Angst des Theaterpädagogen vor der Oper

Die Ausbildung zur Theaterpädagogik sieht in den seltensten Fällen eine grundlegende musikalische Bildung vor. Inhaltliche Schwerpunkte der theaterpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung sind im Wesentlichen spielerische Methoden, die sich auf dramatische Texte bzw. auf den Einsatz von Rhythmus und Musik im Rahmen des Schauspiels beziehen. Themen wie Oper, klassischer Gesang, Musikwissenschaften und Musiktheater werden lediglich gestreift oder man sucht sie gar vergebens. So hat nicht nur der 14jährige Schüler einen großen Respekt vor dem Thema „Oper“, auch die Theaterpädagogen an Theatern haben eine Hemmschwelle, spielerisch zu Operninszenierungen zu arbeiten. Sie kommen selbst zumeist aus dem „Sprechtheaterbereich“, arbeiten aber an klassischen Dreispartenhäusern und sind neben dem Schauspiel also auch für die Betreuung des Musiktheaterspielplans zuständig. Die theaterpädagogische Begleitung von Operninszenierungen steht aus den oben genannten Gründen jedoch hinter der von Schauspielproduktionen weit zurück. Oder aber sie bleibt beim „Einführungsgespräch“ stecken, zu dem man die Hilfe des Produktionsdramaturgen oder eines Sängers in Anspruch nimmt. Doch kann man theaterpädagogisch zur Oper arbeiten, wenn man „kei-

ne Partitur lesen kann“ oder „musikwissenschaftlich wenig vorgebildet ist“?

So einfach, so genial – Die Methode der „Szenischen Interpretation“ für Oper nutzen oder „den Theaterpädagogen da abholen, wo er ist!“

Die „szenische Interpretation“ nach Ingo Scheller ist ein Verfahren, das die Methoden des „szenischen Spiels“ zur Interpretation von Theaterstücken einsetzt (auf einige Basismaterialien zur szenischen Interpretation wird hier nur verwiesen⁴). Diese Methode nicht nur auf das Sprech-, sondern ebenso auf das Musiktheater anzuwenden, ist eine so nahe liegende wie geniale Idee. Gemeint sind hier musikbezogene Weiterentwicklungen der Methoden des szenischen Spiels nach Ingo Scheller. Diese wurden zwischen 1980 und 1985 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg im Fachbereich 2 Kommunikation / Ästhetik für einen „erfahrungsbezogenen Deutschunterricht“ entworfen und Ende der 80er Jahre von der Arbeitsgruppe „Musik + Szene“ (Brinkmann, Kosuch, Nebhuth, Stroh⁵) auf das Musiktheater übertragen und in der Opernpädagogik, für Lernprozesse in Schulen im Rahmen des Konzepts des „erfahrungsbezogenen Lernens“ eingesetzt. 1995 überführte Markus Kosuch das Konzept mit dem „Erlebensraum Oper“ in die allgemeine Opernpädagogik und somit in die Arbeit an der Institution Oper⁶. Nicht die musikwissenschaftliche Annäherung, sondern ein „erfahrungsbezogenes“ Arbeiten, ein „Diskutieren durch Handeln“ soll Ziel der „szenischen Interpretation von Oper“ sein. Diese Diskussion findet konkret durch „Handeln in fremden Rollen“, „Arbeit an Haltungen“ und „Standbildern“ statt. Die Themen einer Oper werden genutzt, um an wichtigen, generellen, aber nicht persönlichen Konflikten zu arbeiten. Zugänge zur Oper werden so auf einer emotionalen, musikalischen und intellektuellen Ebene ermöglicht⁷.

Diskutieren durch Handeln – Spielleiter als Prozessgestalter und nicht als Stoffvermittler oder „den Schüler da abholen, wo er ist!“

Im Rahmen der 18. Bundestagung Theaterpädagogik gab es für 20 Spielleiter die Möglichkeit, die Methode der „szenischen Interpretation von Oper“ kennen zu lernen. Am Beispiel der Oper „Carmen“ wurden unter Anleitung von Markus Kosuch fünf Workshopphasen spielerisch erprobt und jeweils

reflektiert. Nach den Vorbereitungen (Phase 1) beginnt die szenische Interpretation mit der „Einführung“ der Teilnehmer in Situationen, Gruppen oder Einzelrollen (Phase 2). Die nachfolgende szenisch-musikalische Arbeit (Phase 3), in der das erfahrungsorientierte Lernen stattfindet, reicht von einfachen Haltungs-Übungen über Standbildverfahren bis zu verschiedenen Formen des szenischen Spiels und der szenischen Improvisation. Die Ausföhlung (Phase 4) führt die Teilnehmer wieder aus ihrer Rolle heraus, wodurch sie bereit und fähig werden, die gemachten Erlebnisse in einer Reflexionsphase zu (Lern-)Erfahrungen zu verarbeiten (Phase 5).

Die fünf Phasen am Beispiel: Szenische Interpretation von Carmen

Phase 1 – Die Vorbereitung

In der Vorbereitungsphase erhalten die Teilnehmer fast unmerklich einen ersten Kontakt zu Figuren und Musik der Oper. Die Hemmschwelle, mit Rhythmus, Musik und der eigenen Stimme spielerisch umzugehen, wird über erste, leichte Übungen aufgebrochen:

- eine Haltung einnehmen und seinen Namen nennen: als „Soldat“ oder „Zigeunerin“.
- den Rhythmus der „Habanera“ klatschen, erst gemeinsam, dann „Note für Note“ auf die Teilnehmer aufgeteilt.
- den blinden Spielpartner mit der eigenen, unverwechselbaren Stimme über einen vereinbarten Lockruf durch den Raum führen.

Phase 2 – Die „Einführung“

In der Phase der „Einführung“ wird zunächst in Figurengruppen, dann als Einzelfigur zu Themen der Oper gearbeitet. Die Entwicklung vom allgemeinen Zugang in der Gruppe hin zur konkreten Auseinandersetzung mit einer individuellen Figur; vom Sprechen einzelner Sätze in der Gruppe zur Solo-Präsentation einer eigenen „Arie“ baut dabei schrittweise aufeinander auf und verschafft den Teilnehmern einen entspannten Zugang zum Umgang mit Musik und Stimme. „Auf einmal stand ich da und sang“, bemerkte ein Teilnehmer in der Reflexionsphase, „wie aber bin ich da hin gekommen, ohne es zu merken?“

- als „Soldat“ oder „Zigeunerin“ verkleiden (Wichtig: die „als-ob-Situation“; Schutz über Rolle und Kostüm, Lesetext mit historischen Hintergrundinformationen).
- zu kurzen Musikausschnitten eine Sing- und Gehhaltung in der Gruppe entwickeln (z.B. Soldaten: „He holla, halt wer da? Mann aus Alcalá!“).
- gemeinsam ein Gruppenbild bauen: Wie wollen wir von den anderen gesehen werden?

„Nicht die Asche, sondern das Feuer weitergeben.“

- jeder „Soldat“ und jede „Zigeunerin“ bekommt eine eigene „Biografie“ (Rollename, Rollenprofil durch Lesetext) und fühlt sich in die Rolle ein durch das Finden einer Geh-Haltung, einer typischen Geste, einen typischen Satz und einen individuellen „Arientext“ für die Figur.

Phase 3 – Erfahrungsorientiertes Lernen

In der nun folgenden szenisch-musikalischen Lernphase arbeitet jeder Spieler über angeleitetes „Ausprobieren“ an der individuellen Haltung der Figur. Der selbst geschriebene „Arientext“ (bestehend aus ein bis zwei Sätzen, die das Lebensmotto, die Grundhaltung der Figur spiegeln) ist Grundlage dafür, der Figur durch das „Singen“ Ausdruck zu verleihen. Alle Teilnehmer arbeiten parallel nach folgenden Spielanweisungen:

- den „Arientext“ gleichzeitig zunächst deklamieren, dann auf einem Ton singen, dann nur die Artikel singen, dann nur die Verben singen und wiederholen, dann verzieren (laut, leise, hoch, tief etc. singen). Zum Schluss eine „neue“, eigene Musik erfinden.
- Präsentation der Figur mit der Arie (Geh-Haltung, Macke, Arientext lesen – 4 Worte singen).
- gemeinsam Musikausschnitt zu der jeweiligen Figur hören: „Welche zusätzliche Information von der Figur erhalten wir aus der Musik?“



„Nicht die Asche, sondern das Feuer weitergeben.“

Über die Standbildtechnik werden im Folgenden die „individuellen“ Figuren zueinander in Beziehung gesetzt:

- zur Vorbereitung entstehen Standbilder zu den Themen: So sieht Carmen José und so sieht José Carmen.
- danach entstehen Standbilder zur Musik in Gruppenarbeit (z.B. Musik „Verhör José“ hören, Bild bauen, Erläuterung des Bildes: Das habe ich in der Musik gehört... und deshalb baue ich das Bild so...).

Phase 4 – Die „Ausführung“...

Phase 5 – Die Reflektion

Die Kursteilnehmer tauschen ihre Erfahrungen innerhalb eines Gesprächskreises aus. Dazu werden folgende Fragestellungen vorgegeben: Was war neu? Was nehme ich mit? Welche Fragen sind geblieben?

Ergebnis: Theaterpädagoge und Schüler wurden abgeholt

Als Ergebnisse wurden festgehalten:

- Die Methode der „Szenischen Interpretation“ kann erfolgreich auf das Musiktheater übertragen werden. Sie kann auch bei der Oper folgendes leisten:
 - Durch die Vorbereitung mit der „Szenischen Interpretation“ können Jugendliche den Status des unbeteiligten Konsumenten verlassen und sich auf der Basis der eigenen szenisch erarbeiteten Interpretation in die Position eines mittelbar Beteiligten begeben
 - Durch die handlungsorientierte Arbeit verändern sich die Rezeption und die Fragestellungen der Jugendlichen. Sie sind einerseits emotional beteiligt, zum andern kritisch gegenüber dem konzeptionellen Rahmen und der Realisierung der Inszenierung
 - Das Verfahren der „Szenischen Interpretation“ regt zur handelnden, lustvollen und fragenden Auseinandersetzung mit Kunst an⁸
- Durch die Nutzung einer bekannten Methode und die Variation und Übertragung von im Alltag bereits erprobten Übungen auf das Musiktheater wurde vielen Theaterpädagogen die Berührungsangst genommen, die Musik selbstverständlicher als Arbeitsgrundlage zu nutzen und spielerisch zur Oper zu arbeiten.
- Es entstand der große Wunsch nach einer „musikalischeren“ Ausbildung von Theaterpädagogen.
- Es entstand der Wunsch nach der Vernetzung von Opernhäusern und dem Austausch von Praxiserfahrung im Bereich Musiktheaterpädagogik.
- Es entstand der Wunsch, das Thema Musiktheaterpädagogik im Rahmen des Bundesverbandes deutlicher ins Blickfeld zu rücken, z.B. über entsprechende Fortbildungen oder Fachtagungen.

„Wenn Kinder und Jugendliche in der szenischen Interpretation einer Oper zu einer sozialen, künstlerischen und inhaltlichen Kommunikation und

Interaktion mit sich, dem anderen und der Welt kommen und damit zu sich selber finden, so finden sie nachhaltiger zur Institution Oper.“⁹

Zur Autorin

Theaterpädagogin an den Vereinigten Städtischen Bühnen Krefeld und Mönchengladbach¹⁰

Anmerkungen

1 Zitat Markus Kosuch: *Leitmotiv der szenischen Interpretation von Musiktheater*.

2 Um es Schreibern und Lesern zu vereinfachen, wird im Text durchgängig die männliche Form verwendet. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

3 Renners *Führer durch Oper, Operette, Musical, Schost/ Piper 1991*.

4 Scheller, Ingo: „Szenisches Spiel“, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3, Stuttgart 1986, S. 201-210*
Scheller, Ingo: *Wir machen unsere Inszenierung selber (I) und (II)*, Oldenburg 1989;

Scheller, Ingo: *Unsichtbare Gewalt. Heinrich Kleist: Der zerbrochene Krug*, ZpB/Oldenburg 1995;

Scheller, Ingo u.a.: *Szenische Interpretation. Themenheft von „Praxis Deutschunterricht“ 3/1996*. (Mit Basisartikel von Ingo Scheller und 7 Praxisberichten/Unterrichtsmodellen) Schau, Albrecht (1991): *Szenisches Interpretieren im Unterricht*. Klett Stuttgart (Reihe WerkstattLiteratur). (Eine Reihe von Scheller-Techniken. Zahlreiche Gedichte als Textvorschläge.)

5 Brinkmann, Rainer; Kosuch, Markus und Stroh, Martin: *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, Lugert-Verlag, Oldershausen, 2001.

6 Kosuch, Markus: *Szenische Interpretation von Musiktheater – Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*, Dissertation, Universität Oldenburg 2004.

7 Brinkmann, Rainer; Kosuch, Markus und Stroh, Martin: *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, Lugert-Verlag, Oldershausen, 2001; s. www.musiktheaterpaedagogik.de/kernthesen

8 Die „Szenische Interpretation von Musiktheater“ wurde im Kultur-2000-Projekt „why/ how opera education today“ von RESEO in Finnland, Italien und Deutschland evaluiert (RESEO bedeutet „réseau européen des services éducatifs des maisons d’opéra“ und ist ein Zusammenschluss von mittlerweile 30 europäischen Opernhäusern. Nähere Informationen dazu unter www.reseo.org).

Kosuch, Markus: *Szenische Interpretation von Musiktheater – von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*, Dissertation, Universität Oldenburg 2004, S. 52-55; s. darin auch die Studie „Dramatic Interpretation in the European Context“, S. 113-174.

9 Ebenda, S. 204. Weitere Informationen zur „Szenischen Interpretation von Musiktheater“ unter www.musiktheaterpaedagogik.de (ISIM = Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater).

10 Ich danke Markus Kosuch für seine Unterstützung und hilfreichen Anmerkungen beim Verfassen dieses Aufsatzes.

Das Projekt „Heavy Music – Cool Love“ Ein Erfolgsmodell auf dem theaterpädagogischen Prüfstand

Barbara Kantel

Theaterpädagogik – Was ist das?

Bernd Schindowski ist ein erfahrener Mann. Über 70 Ballette für Kinder, Jugendliche und Erwachsene hat der Ballettdirektor am Musiktheater im Revier (MIR) seit 1978 in Gelsenkirchen choreographiert. Sein Credo: Das Kind in sich zulassen. Seine Motivation: Dem Bühnentanz eine Zukunft geben, indem er ihm ein neues junges Publikum zuführt. Ein Publikum, dessen Ästhetik in seiner eigenen Kinder- und Jugendkultur sich radikal unterscheidet von der des „klassischen“ Bühnentanzes; dem die sogenannte „Hochkultur“ und hochsubventionierte „Kunst“ völlig fremd ist. Seine Jugendprojekte mit Titeln wie „Forbidden Love“, „Turtle Dreams“ und „Trash“, in denen SchülerInnen zusammen mit professionellen TänzerInnen auf der Bühne stehen und die immer um große Themen und große Gefühle wie Liebe, Gewalt, Tod kreisen, finden erheblichen Anklang bei Publikum und Presse.

Von Theaterpädagogik aber hat er noch nie gehört. Oder sind damit etwa diese netten Mitarbeiter im Theater gemeint, die ihm den Kontakt zu interessierten Lehrern herstellen, die dann mit ihren Schülern in die Vormittagsvorstellungen kämen? Ja, die seien natürlich sehr wichtig. Die Lehrer und Schüler, die an seinen Projekten teilnehmen, sucht er sich aber lieber selbst.

Über den Tellerrand: Konfrontation mit einer fremden Kulturtechnik

Bei den Jugendprojekten, deren Dringlichkeit Schindowski in den letzten Jahren wachsen sieht, da die Ästhetiken der Jugendkultur sich immer weiter von denen der „normalen“ Kultur entfernen (trotz der Bemühungen Pop in Hochkultur einzugliedern), geht es um den Versuch, die Jugendlichen aktiv an der Entstehung einer Produktion auf und hinter der Bühne teilhaben zu lassen. Die Jugendlichen aus dem Umfeld des Gelsenkirchener Theaters sind zumeist Mitglieder der Multi-Kulti-Gesellschaft: Migrantenkinder in der ersten, zweiten oder dritten Generation mit oft nicht unerheblichen Sprach- und Bildungsdefiziten. Ihre (passive oder aktive) kulturelle Praxis besteht – fast ausschließlich – aus Hip Hop. Dort holt Schindowski sie ab. (Wobei Schindowski auf eine feine Differenzierung hinweist. Je nach Schul-

form bringen die Schüler unterschiedliche Fähigkeiten mit: „Gymnasiasten können Konzepte und Geschichten erfinden, Haupt- und Gesamtschüler können sich bewegen und tanzen.“)

Schindowskis Vorgabe bei der Projektarbeit ist es, möglichst unaufwendig (den Möglichkeiten seiner Kompanie entsprechend) zu einer qualitativ hochwertigen Produktion zu kommen. Daher collagiert er Elemente bestehender Produktionen mit professionellen Tänzern und von Schülern erarbeitete Szenen. Die Zusammenarbeit erstreckt sich auf die Bereiche Text, Gesang und Ausstattung.

Für die Einbeziehung der Schüler hat das Musiktheater im Revier folgendes Schema entwickelt:

1. Zu Spielzeitbeginn Kontaktaufnahme zu Lehrern; Vorstellung des Themas; die Lehrkräfte werden gebeten, mit ihren Schülern dazu „kreativ“ zu arbeiten, d.h. in den Fächern Deutsch (Geschichten, Songtexte usw.), Musik (musikalische Bearbeitung oder Neuentwicklung), Bildende Kunst (Bühnenbild, Kostüm), Sport (Tanz) zum Thema zu arbeiten.
2. 2-3 Monate später werden die Ergebnisse von Schindowski und / oder einem Mitarbeiter angeschaut. Eine erste Auswahl wird von ihnen getroffen, einige Klassen fallen weg, andere erhalten Hinweise zur Weiterentwicklung.
3. Eine weitere Überprüfung findet nach weiteren 2-3 Monaten statt. Alle Ergebnisse werden als Material eingesammelt (Videos, CDs, Bilder und Skizzen).
4. Aus dem eingesammelten Material macht Schindowski mit seinem Mitarbeiter innerhalb 1 Woche das Konzept, dabei werden bestehende Choreografien der Kompanie zur „Aufwertung“ des gesamten Projektes eingebaut.
5. Endphase = Probenphase; eine Frage der Logistik und die einzige Phase, in der die Schüler direkt im Theater arbeiten und die Profis kennen lernen.
 - Probe 1: (1 Tag) Hintereinander wird mit jeweils 1 Schulklasse gearbeitet. Dabei wird für 3 Min. Tanz eine Probenzeit von 45 Min. veranschlagt. Gleichzeitig lernen die Schüler den Bühneneingang, die Garderoben und die Bühne kennen. Die am Projekt beteiligten Schulgruppen wissen zu diesem Zeitpunkt noch nicht, wer sonst noch am Projekt beteiligt ist und in welcher Form.
 - Probe 2: Alle Gruppen und professionellen Tänzer kommen zusammen und machen einen Ablauf, wobei sich diejenigen, die gerade nichts auf der Bühne zu tun haben, in Räumen hinter der Bühne aufhalten und nur über Monitore den Gesamtablauf mitverfolgen können.
 - Probe 3: Ein Durchlauf, bei dem alle Beteiligten aus dem Zuschauerraum auftreten, so dass sie den Zusammenhang mitbekommen.

Das Projekt „Heavy Music – Cool Love“

- Proben 2 + 3 erfolgen mit Kostüm und Beleuchtung.
 6. Premiere und 5 weitere Vorstellungen (davon 3 Vormittagsvorstellungen nur für Schüler).

Die Projektteilnehmer sind netter, sozialer und – disziplinierter

In welcher Weise profitieren die Jugendlichen vom Engagement des Musiktheaters im Revier? Sowohl der Projektleiter als auch die Teilnehmer geben ein durchweg positives Feedback. Schindowski nennt Schlüsselkompetenzen: Die Projektteilnehmer seien im Anschluss sozialer, netter und – disziplinierter. Der Stellenwert von Disziplin in der künstlerischen Produktion, die Arbeit der Profi-Tänzer, würde von den Schülern sehr genau bemerkt. Diese Erfahrung wirke sich auch in ihrem eigenen Verhalten aus. Auswirkungen, die angesichts sorgenvoller Lageberichte aus den Schulen – vor allem solchen, wie das Musiktheater im Revier sie in seinem Umkreis vorfindet – von den Lehrern erfreut zur Kenntnis genommen werden.

Allein die Tatsache, dass diese Jugendlichen überhaupt schon mal im Theater gewesen sind – und ihre Eltern und Verwandten; dass sie sich überhaupt über einen längeren Zeitraum eingelassen haben auf „Kunstproduktion“, verbindliche Probentermine und einen Zeitrahmen, der nicht auf Spaß und Event reduziert ist – das alles ist eine nicht hoch genug einzuschätzende Erfahrung. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine Theaterpädagogik entwickelt, die in künstlerisch-kreativen Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen zwar das Ziel einer „ästhetischen Bildung“ und einer aktiven Teilhabe an Kulturgestaltung verfolgt, dabei aber vor allem den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und die Entwicklung von Ich-Stärke ins Zentrum ihrer Bemühungen rückt.

Nur stichwortartig sollen hier einige Punkte aufgeführt werden, die eine so verstandene theaterpädagogische Arbeit umfasst:

- Die Entwicklung eines „Selbst-Bewusstseins“ der Projektteilnehmer und ihres Themas
- Die „sensationellen Erfahrungen“¹ des eigenen Körpers führen zu Selbstwahrnehmung, Offenheit, Wahrnehmungsfähigkeit, spontane und angemessene Reaktionsfähigkeit, Präsenz, Ausdrucksfähigkeit in Körper und Sprache, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, d.h. zur Entwicklung sog. Schlüsselqualifikationen.
- Die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem (Sach)-Thema erfolgt theatral, d.h. Grundelemente des Theaters bzw. seine Zeichensysteme und die verwandter Formen wie Medien (Film usw.) gehören mehr oder weniger intensiv, umfangreich und exemplarisch zum Arbeitsprozess.

Die Arbeit Schindowskis folgt im Großen und Ganzen diesen Anforderungen. Aber ist sie – allen Meriten zum Trotz – nicht doch eine Einbahnstraße? Zwar entwickeln die SchülerInnen durchaus Ich-Stärke und Schlüsselkompetenzen. Sie kommen ins Theater. Sie lassen sich auf seine Bedingungen und Erfahrungen ein. Was aber bietet ihnen das Theater? Die gemeinsame Arbeitszeit, die gemeinsame ästhetische Produktionspraxis ist denkbar gering. Die Kommunikation läuft nur in eine Richtung. Verkommen die SchülerInnen nicht zu Materiallieferanten? Werden ihre Ideen nicht ausgebeutet? Anstatt dass sie die Zeichensysteme des Theaters für sich und ihre Themen kennen lernen und nutzen können, werden sie in ein ihnen fremd bleibendes System hineinverpflanzt. Natürlich sind sie von dem „Fremden“ fasziniert. Aber sind sie deshalb schon „an fremde Ästhetiken herangeführt“ (Schindowski)? Hat sich ihr ästhetischer Erfahrungsraum erweitert?

Theater als gemeinsamer „Erfahrungsraum“ – Theaterpädagogik als „kommunikative Kunst“

Fluchtpunkt theaterpädagogischer Arbeit von Theaterpädagogen an Theatern war und ist das professionelle Theater, die Erziehung der SchülerInnen zur kritischen Teilhabe an dieser Kultur. Dabei hat sich Theater verstanden als Ort / als Konzept, in dem es gilt eine Sache öffentlich zu verhandeln bzw. eine öffentliche Sache zu verhandeln. Die Zuschauer werden dabei auch zu den Akteuren des Theaters gezählt. Theater also als Ort „gemeinsamer Erfahrung“².

Welchen Anteil an einer so verstandenen theaterpädagogischen Arbeit hat die Projektarbeit Schindowskis? Durch die Produktorientiertheit der Jugendprojekte des MIR ist den Ergebnissen der künstlerische Wert sicherlich nicht abzuspüren und die Folgen für die „Sozialkompetenz“ der mitwirkenden Schüler sind sehr positiv zu werten. Eine künstlerisch orientierte Theaterpädagogik muss sich aber darüber hinaus nach dem Verhältnis von künstlerischem Arbeitsprozess und subjektiver Bildungserfahrung in der ästhetischen Produktionspraxis fragen lassen.

Die Chance, die in der Prozessualität des Theaters liegt, in seiner Neugier und Unsicherheit, seinen Suchbewegungen und Recherchen in einer als unübersichtlich, zerrissen-zusammenhanglos und als nicht-verstehbar empfundenen Welt – diese Chance nutzt die Projektarbeit Schindowskis leider nicht. Die Theaterpädagogik am Theater aber sollte sie ergreifen: die Chance, dass alle beteiligten Akteure (Spieler und Zuschauer) Varianten von Erfah-

rungsorientierung denken und handeln können und dadurch ein Prozess des Sehenlernens, der veränderten Wahrnehmung in Gang gesetzt wird.

Zur Autorin

Barbara Kantel, Theaterpädagogin am Schauspielhannover, Prinzenstr.9, 30159 Hannover; für den BuT-Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“

Anmerkungen

1 Joachim Reiss, *Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiels*, in: *SpielArt* H. 30 – 1/04, S. 20 ff.

2 Im Sinne Walter Benjamins „Begriff der „strikten Erfahrung“, in der individuelle und kollektive Vergangenheit eine Verbindung eingehen. Ihre Vergegenwärtigung ist zugleich auch eine Verlebendigung der toten Arbeit vergangener Generationen – ein fast zeitloser, aber hochenergetischer Augenblick, den Walter Benjamin am Bild des *Angelus Novus* melancholisch veranschaulicht.“ Zit. Aus Hajo Wiese: *Zur Bedeutung und Problematik der Erfahrung*. Unveröffentlichtes Manuskript 2004.

Freund oder Feind?

Begegnung der Theaterpädagogik mit dem Marketing

Berührung mit dem Feindesland: Wagt man es im Theater das (Un-)Wort „Marketing“ auszusprechen, erntet man meistens erschrockene, ablehnende, ja geradezu hasserfüllte Blicke, fast so, als hätte Harry Potter den Namen des dunklen Lords („Du-weißt-schon-wer“) ausgesprochen. Gerade angesichts der sonstigen Unerschrockenheit von Theaterleuten, die ja liebend gern mit Tabubrüchen operieren, machen diese Abgrenzungen neugierig. Für die künstlerischen Mitarbeiter in Theatern klingt der Begriff anscheinend nach faulen Kompromissen, nach Unterwerfung unter die Verkaufszahlen und den breiten Publikumsgeschmack („Mainstream“). Müssen Kunst bzw. Hochkultur und Marketing sich wirklich widersprechen?

Theaterpädagogik als Instrument der Personalisierungsstrategie

Dieser Frage sind wir in der Werkstatt „Wie kann Theater-Pädagogik am Theater Kulturmarketingstrategien für sich nutzen?“ nachgegangen. Ohne den künstlerischen Aspekt unseres Berufs zu leugnen („kommunikative Kunst“), wollten wir uns Anstöße aus jenem Bereich holen, der sich vorrangig mit Kommunikation beschäftigt – dem Marketing („kommunikative Kunst“). Dabei war natürlich genauso die Kommunikation nach außen, zum Kunden, gemeint, als auch nach innen, was eine gute interne Arbeitsstruktur voraussetzt. Prof. Dr. Bernd Günter¹ von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, der sich auf Kulturmarketing, vor allem im Theater- und Museumsbereich, spezialisiert hat, fasst den Marketingbegriff angenehm weit: Unter modernem Marketing versteht er grundsätz-

Janka Pankus



lich jede Vermittlungsaufgabe, d.h. Etablierung, Aufrechterhaltung und Ausbau der Beziehung zum Kunden. Die Werbung, die fälschlicherweise oft mit Marketing gleichgesetzt wird, ist dabei nur ein Teilbereich des Marketing und als unpersönliche Form der Kommunikation für Kulturinstitutionen

lediglich bedingt von Interesse. Dort, wo es, wie im Kulturbereich, um Dienstleistungen geht, spielt die persönliche Kommunikation eine viel größere Rolle: Einer der acht „Klebstoffe“ des Kunden zum Theater ist die Affinität und Identifikation und die erfolgt am besten von Mensch zu Mensch („Personalisierungsstrategie“). In diesem Sinne ist die Theaterpädagogik ein ganz wunderbares Instrument zur Besuchergewinnung und -bindung, denn genau hier wird ja der *persönliche* Kontakt aufgebaut.

„Theaterpädagogik“ als Markenname – ein Imageproblem?

Was kommunizieren wir aber bereits über unsere Berufsbezeichnung, d.h. unseren „Markennamen“? Das Wort „Theaterpädagogik“ legt den Schluss nahe, dass wir es ausschließlich mit Kindern zu tun haben, während unsere Aufgaben und Zielgruppen ja in Wirklichkeit vielfältig sind. Prof. Dr. Günter schlug daher vor, einen besseren, profilorientierteren Namen zu suchen.

An dieser Stelle entzündete sich die größte Diskussion unter den Teilnehmern der Werkstatt, weil einige vehement an dem Namen festhalten wollten. Sie argumentierten mit der Entstehung des Berufs, der sich gleichwertig aus den beiden Teilbereichen „Theater“ und „Pädagogik“ entwickelte. Tatsächlich ist es fraglich, ob eine Namensänderung bereits die gewünschte Imageänderung herbeiführen würde: Denn unsere Methode bleibt ja vorrangig das „Spielen“, und das gilt per se als „unernst“ und wird mit Kindheit und Pädagogik in Verbindung gebracht. Wahrscheinlich ist es auch schon deshalb schwierig, einen anderen Namen zu finden, weil das Berufsfeld „Theaterpädagogik“ sich so ausdifferenziert hat. Bei theaterpädagogischen Projekten zur Gewaltprävention liegt ein großes Augenmerk auf der „Pädagogik“ (das „Theater“ ist hier nur die Methode), im Falle der Theaterpädagogik am Theater ist das Theater jedoch nicht nur Methode, sondern auch *Inhalt* – und die Pädagogik (Stichwort: Schlüsselqualifikationen) ‚netter‘ Begleiteffekt. Bei den Theaterpädagogien am Theater heißt „Pädagogik“ vor allem die Vermittlung von Theaterkenntnissen.

Ein ganz anderer Lösungsansatz für das „Markenproblem“ könnte natürlich auch sein, das Image des Begriffs „Theaterpädagogik“ zu verbessern. (Wichtig ist ja nicht (nur) die Verpackung, sondern was drin ist. Und dass das, was drin ist, keineswegs „unernst“ ist.) Das wäre übrigens auch intern vonnöten: Oft ist die Theaterpädagogik der Öffentlichkeitsarbeit oder der Dramaturgie zugeordnet, aber wo gehört sie wirklich hin? Prof. Günter bemängelte, dass in vielen Theatern leider oft unkoordiniert Öffentlich-

keitsarbeit, Werbung, Verkauf, Besucherservice und Dramaturgie nebeneinander ‚herwurschteln‘. Wünschenswert wäre hier, dass alle am gleichen Strang ziehen und die Theaterpädagogik als eigenständiges und gleichwertiges Glied der Besucherorientierung einbezogen wird.

Theaterpädagogik kann Marketingstrategien für sich nutzen!

Fazit: Ich finde, dass sich Kunst und Marketing nicht ausschließen. Ich bin es ohnehin leid, dass sich die Künstler an den Theatern so gern vor Publikumskontakt verschließen. Es wird Zeit, dass sich das Kunstverständnis in Deutschland ändert und die Kundenorientierung – im besten Sinne! – stärker wird. Meine Berührungängste vor Marketing sind jedenfalls abgebaut. Im nächsten Schritt müssen wir uns jetzt – da wir in der Werkstatt leider nur einige Strategien anreißen konnten –, vertiefend mit den neuesten Forschungsergebnissen, der Systematik und den einzelnen Instrumenten des Kulturmarketing beschäftigen, um diese für uns nutzen zu können. Unterwerfung verlangt keiner – nur die kluge Nutzung von etwas, was bereits erfunden wurde (und was wir z.T. ohnehin praktizieren, ohne die Marketing-Fachausdrücke dafür zu kennen). Was unser eigenes Imageproblem bzw. den Markennamen angeht, so ist es an der Zeit, dass wir auch mehr Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für uns selbst betreiben! Vorschläge für neue Namen nehmen wir übrigens gerne entgegen – einfach einschicken an den Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“, c/o Verena Meyer, Vereinigte Städtische Bühnen Krefeld und Mönchengladbach, oder mailen an: jugendclub@theater-kr-mg.de

Zur Autorin

Janka Pankus, Theaterpädagogin am Maxim Gorki Theater Berlin, für den BUT-Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“

Anmerkung

1 Hier sei speziell auf ein paar Veröffentlichungen von Prof. Bernd Günter verwiesen, die für Theaterpädagogen interessant sind:

- „2001 – Odyssee im Kunstraum“, in: *Die Deutsche Bühne 7/2001* (Hrsg. Deutscher Bühnenverein/ Bundesverband deutscher Theater)

- „Theater und Jugend“ in: *Die Deutsche Bühne 1/2002 – das Kapitel „Kulturmarketing“*, in: Dieter K. Teuschlin/ Bernd Helmig (Hrsg.): „Branchenspezifisches Marketing. Grundlagen – Besonderheiten – Gemeinsamkeiten“. Wiesbaden 2001

- die „Nicht-Besucherstudie“, die er im Auftrag des Bühnenvereins durchgeführt hat, liegt vielen Theatern vor.

Theaterpädagogik am Theater als Schnittstelle zwischen Theater und Schule

Bernd Jerofke

Seit der Infragestellung der Institution Schule in ihrer Sozial- und Lehrkompetenz, ist der Begriff „Theater und Schule“ zu einem neuem Schlagwort geworden, das so mancher Bildungsreferent gerne und so mancher Intendant noch lieber in der Öffentlichkeit in den Mund nimmt. Doch will man das Feld „Theater und Schule“ näher bestimmen und versuchen einzukreisen, wird schnell deutlich, wie unterschiedlich Schwerpunkte und gegenseitige Erwartungen in diesem Bereich gesetzt sind: den Theatern geht es vorwiegend um junges Publikum und Besucherzahlen, den Schulen und Lehrern um Belebung eines monotonen Bildungsalltages und letzteren vor allem um Unterstützung bei der ungelerten Arbeit mit Theater-AGs und Projekttagen, an denen man mit den Schülern „etwas Kreatives“ machen soll.

So ist die Theaterpädagogik an Theatern nicht nur traditionell die Schnittstelle zwischen Theater und Schule, sondern gleichzeitig – so ist der Stand – eine Domppteuse zwischen zwei Institutionen, die mehr aus Existenznot zueinandergefunden haben, denn aus großer Liebe.

Die Anfänge reichen bis in die 70er Jahre zurück, in denen einerseits das Theater neue Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Theater und Schule auszuprobieren begann, man in die Schulen ging, um dort Theater zu zeigen oder gemeinsame Projekte durchzuführen, und andererseits in der Schule das Fach „Darstellendes Spiel“ als Versuch eingeführt wurde. Diese Kooperation seitens der Theater wurde in den Folgejahren hauptsächlich von den Freien Gruppen durchgeführt und gefördert, bis zu Beginn der 90er Jahre die städtischen und staatlichen Theater sich der Schule und ihrem Publikum wieder verstärkt zuwandten und unter der Feder der Theaterpädagogik neue Zusammenarbeiten entstanden. Das Fach „Darstellendes Spiel“ machte je nach Bundesland unterschiedliche Wellenbewegungen mit, doch stagnieren auch hier in den letzten Jahren oftmals die begonnenen Reformen.

Obwohl 30 Jahre viel im Bereich Theater und Schule passiert ist, sind bis heute weder grundlegende Kooperationsmodelle entstanden, noch hat sich die Theaterpädagogik als zentrale Fachkompetenz etablieren können. Konkret gesprochen: weder ist in der Institution Schule das Fach „Darstellendes Spiel“ flächendeckend zum Pflichtfach mit



entsprechender Ausbildung der Lehrkräfte geworden, noch ist die Institution Theater außerhalb ihres Bildungsauftrages vertraglich verpflichtet, mit einer Schule Kooperationsprojekte durchzuführen. So verbleibt es nach wie vor, schul- und theaterintern, den Rektoren und Intendanten als hierarchische Spitzen der jeweiligen Institutionen vorbehalten, den Bereich „Theater und Schule“ genehmigend und fördernd zu gestalten.

Die Hoheit der kulturellen Bildung, die nach wie vor bei den Bundesländern liegt, sowie der personell unstete Theaterbetrieb, erschweren dazu bundesweit-übergreifende und langfristige Modelle. Dies wurde von den Zustandsbeschreibungen der im Workshop anwesenden Theaterpädagogen an Theatern bestätigt. Aus dem weiten Spektrum theaterpädagogischer Aktivitäten bieten Theaterpädagogen Schulen das an, was nach den eigenen



Theaterpädagogik am Theater als Schnittstelle zwischen Theater und Schule



individuellen Ausrichtungen und Vorlieben möglichst und nach Wünschen und Vorstellungen aus Dramaturgie und Intendanz machbar ist.

Das Angebot reicht von spielerischen Vor- und Nachbereitungen des Theaterbesuchs über Führungen, Probenbesuche, gemeinsamen Projekttagen, bis zur Veranstaltung von Schultheatertagen, Lehrerfortbildungen und vielem mehr. Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit der Institution Schule als sehr positiv und absolut notwendig empfunden. Wie oben schon erwähnt, sind die Erwartungen der Lehrer an die Theaterpädagogen und an die Theater jedoch zumeist anders gewichtet. Neben den unterstützenden Vor- und Nachbereitungen des Theaterbesuches erwarten sie händeringend Unterstützung bei der Leitung von Theater-AGs, zu denen sie oftmals „verdonnert“ werden, obwohl sie keinerlei Fachkompetenz und noch schlimmer, keinerlei Talent zum Theatermachen verspüren. Die Folge: man ruft mal im Theater an und bittet um Hilfe! Die Theaterpädagogik kommt nun in die Zwickmühle, sozusagen als Serviceleistung, auf die

sich die Schule mit Theaterbesuchen revanchiert, Lehrer für deren Arbeit fortzubilden, was jedoch eigentlich die Aufgabe und das Betätigungsfeld für Universitäten, Akademien oder freien Trägern wie Theaterpädagogische Zentren ist. Hierin waren sich die anwesenden Theaterpädagogen und die Vertreter aus Bildungseinrichtungen einig, dass die grundständige Ausbildung von Lehrkräften im Theaterspielbereich nicht Aufgabe der Theaterpädagogen an Theatern sein kann.

Dazu droht meines Erachtens eine weitere Gefahr: wird ein gerade auch durch die Ganztagschule, gefördertes Theaterspiel von wenig begabten und schlecht ausgebildeten Lehrern durchgeführt, ist die zunehmende und langwierig geförderte Lust der Schüler auf Theater schnell dahin.

So ist es leider nicht der Ist-Zustand, sondern muss als Vision formuliert werden, dass Theaterpädagogik nicht nur als *Schnittstelle* zwischen Theater und Schule, sondern auch in ihrer *Fachkompetenz als eigenständig künstlerische und pädagogische Disziplin* anerkannt und als *unentbehrliches Berufsfeld* etabliert wird. Die Formel „Theater und Schule“ muss genau genommen „Theater, Theaterpädagogik und Schule“ lauten.

Aber auch die Institutionen Theater und Schule sind derzeit auf Standortsuche. Von ihnen und ihrem zukünftig gewählten Standort hängt letztendlich ab, welche Möglichkeiten sich umsetzen lassen. Will und wird das Theater die große Chance ergreifen und seinen Bildungsauftrag wahrnehmen? Inwieweit wird sich die Schule vom spätbürgerlichen Lernmodell und von konservativem Beamtentum lossagen, um neue Wege zuzulassen? Erste Versuche langfristiger Kooperationen bieten Projekte wie „Tusch“ (Berlin, Hamburg), „Klatsch“ (Sachsen-Anhalt) und „tusch.netzwerk“ (Hannover).

Wenn wir also von „Theater und Schule“ sprechen, dann sollten wir nicht dem Trugschluss unterliegen, dass sich – nur weil ein Begriff tausendfach gebraucht wird und sich großer Beliebtheit erfreut – hier schon inhaltliche Substanz gebildet hat. „Theater, Theaterpädagogik und Schule“ befindet sich nach wie vor im Stadium von Möglichkeiten, die zwar entdeckt sind, aber noch gestaltet werden müssen.

Zum Autor

Bernd Jerofke, Theaterpädagoge am Theater der Altmark, Stendal, für den BuT-Ausschuss „Theaterpädagogik am Theater“

Ausblick – „Visionen praktiziert – Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik an Theatern“

Maike Döschner

Unter diesem Titel sollte die Tagung enden, mit einer Diskussion, die Misstände benennend, zu Vorschlägen und damit zur Verbesserung der momentanen Lage führen sollte. Unsere Tagung hat alle Beteiligten zum Nachdenken angeregt, zum Planen und dem Wunsch, verkrustete Strukturen aufzubrechen und zu verändern. Unsere Visionen, mit denen wir zum Teil schon auf die Tagung gekommen sind, die wir zum Teil dort gebildet haben, wollen wir praktizieren, in die Tat umsetzen.

Laut Lexikon sind Visionen „Erscheinungen, Trug- oder Traumbilder“. Wir wählten den Begriff im Sinne von „Wunschbildern“ – und wünschen gleichzeitig, dass es sich bei unseren Visionen/Wunschbildern nicht auch um Trugbilder handelt. Bei dem Tempo, in dem sich unsere heutige Gesellschaft verändert, und in einer Zeit, in der die Kulturpolitik „schneller zieht als schießt“, mit der Absicht, Sparmaßnahmen umzusetzen, ist es schwer, überhaupt Visionen für eine zukünftige Theaterpädagogik am Theater aufzustellen. Erstens kommt es anders, und zweitens als man denkt. Das hofft man inzwischen schon fast, damit es nicht so schlimm kommt, wie man denkt... Abgesehen davon finden wir es wichtig, Bedingungen zu formulieren, Strukturen zu planen, die die Arbeit eines Theaterpädagogen am Theater untermauern, unterstützen und auf ein Fundament stellen, welches diese Arbeit zu einer erfolgreichen macht – für das Theater und für die Zuschauer.

Auf unserer Tagung gab es neben den praktischen Workshops auch drei sogenannte „Zukunftswerkstätten“. Aus diesen, so unsere Hoffnung, würden sich Bedingungen ableiten lassen, vielleicht sogar Forderungen, die die Arbeit des Theaterpädagogen am Theater zukünftig sichern und „besser“ machen sollten. Dabei müssen die unterschiedlichen politischen und Hausstrukturen berücksichtigt werden, unter denen Theaterpädagogen arbeiten. Allein die Schulstruktur der einzelnen Bundesländer ist so unterschiedlich, dass sich die Probleme damit nur bedingt auf einen Nenner bringen lassen. Nichtsdestotrotz sind aus unseren Workshops trotzdem Visionen herausgekommen, allen voran ein Selbstverständnis, von dem der Wunsch besteht, dass es mit dem allgemeinen Verständnis von Theaterpädagogik an Theatern identisch ist:

- Theaterpädagogen sind als Vermittler von KULTUR zu verstehen, nicht als Marketing-Menschen!

- Anerkennung der Theaterpädagogik als künstlerische (nicht „nur“ pädagogische!) Arbeit mit Nicht-Professionellen
- Theaterpädagogik ist kommunikative Kunst = der Theaterpädagoge ist ein Brückenbauer und ein Seiltänzer zwischen den Welten (d.h. er lebt schön, aber gefährlich...)
- als „Klebstoff“ nach innen und außen hat Theaterpädagogik eine wichtige **Funktion!**

Natürlich hat jede Berufsgruppe am Theater Wünsche, zum Beispiel in einer bestimmten Weise wahrgenommen zu werden, aber

auch Wünsche, die konkret die Arbeit oder Zusammenarbeit betreffen. Wünsche, die sich nicht immer erfüllen lassen. Aber die meisten der anderen Berufsgruppen haben auch eine Lobby, alleine dadurch, dass sie in der Regel nicht einzeln auftreten. Der Theaterpädagoge dagegen ist an den meisten Theatern eine Einzelperson, ein „Einkämpfer“. Einen Großteil seiner Arbeitszeit verbringt er mit dem Publikum, der Öffentlichkeit, und nicht unbedingt mit den Kollegen innerhalb des Hauses. Von daher erklären sich folgende Wünsche: „alle Theaterbeschäftigten sollten wissen, welche Aufgaben ein Theaterpädagoge hat“ und „Theaterpädagogik muss die Sache aller am Theater Arbeitenden (Werkstatteleiter, Schauspieler usw.) sein“.

Der Theaterpädagoge ist Kontaktpartner, Vermittler und Verknüpfer, aber nicht gleichzeitig auch Experte in allen Bereichen des Theaters, wie z.B. Technik oder Maske – hier ist er stark auf die Mithilfe der Kollegen im Haus angewiesen. Die Vereinzelung und die teilweise fehlende Anbindung oder verbesserungswürdige Zusammenarbeit führt zwangsläufig auch zu dem Bedürfnis nach



Ausblick – „Visionen praktiziert – Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik an Theatern“



Vernetzung und Anbindung der Theaterpädagogen an Theatern untereinander („Bildung von Netzwerken“)?

Eines hat die Tagung gezeigt: Man möchte nicht mehr Einzelkämpfer sein, sondern eine Lobby bilden und mit dieser gemeinsam nach Lösungen suchen an den Stellen, wo Veränderungen Not tun. An vielen Stellen hat sich in den letzten Jahren schon etwas bewegt, vieles muss sich aber auch noch bewegen. Davon, „dass sich Intendanten fragen: Was können wir von der Theaterpädagogik für unsere Arbeit lernen?“, sind wir noch weit entfernt. Vieles scheitert auch am nicht-vorhandenen Geld („kein Theater ohne mind. zwei Theaterpädagogen“) – aber ein Umdenken in den Köpfen der Theaterschaffenden und -arbeitenden kann man auch ohne finanzielle Mittel erreichen. Und dieses zieht manchmal ein finanzielles Umdenken nach sich („Jugendprogramme dürfen nicht mehr als erste auf der Strecke bleiben, wenn es um Geld- oder Zeitersparnisse geht“).

Die Vernetzung von Theaterpädagogen an Theatern, dass sie miteinander kommunizieren und sich gemeinsam stark machen, ist unabdingbar für strukturelle oder inhaltliche Veränderungen. Nur

so lassen sich langfristig Verbesserungen herbeiführen, die einer alleine nicht bewirken kann, wie z.B. eine „Klärung der Arbeitszeitregelung für Theaterpädagogen über Vertragswerk“.

Alles in allem ist die Tätigkeit eines Theaterpädagogen ein Balanceakt zwischen der Erwartungshaltung von Innen (Theater) und Außen (Publikum). Es ist wichtig, auf diese spezielle Aufgabe vorbereitet zu sein, was bedeutet, dass „Theaterpädagogik an Theatern auch in der Ausbildung vorkommen muss“. Hierzu gehört auch ein Praktikum am Theater, um ganz konkrete Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld zu sammeln. Generell muss auch die Zusammenarbeit zwischen freien Theaterpädagogen und Theaterpädagogen an Theatern besser ausgebaut werden. Viele Anfragen bezüglich theaterpädagogischer Tätigkeiten (Schultheatergruppen betreuen, Workshops durchführen, Projektstage begleiten etc.) richten sich zunächst einmal an die Theater, können häufig von den Theaterpädagogen dort aber nicht erfüllt werden bzw. würden den Rahmen der Tätigkeit am Theater sprengen. Ein „personelles Netzwerk zur Bündelung der theaterpädagogischen Ressourcen im Umfeld“ kann hier Abhilfe schaffen.

Wir freuen uns jedenfalls über eine auch über die Tagung hinausgehende, stetig voranschreitende, bessere Vernetzung und Kommunikation untereinander, die man sicherlich als „ersten Schritt“ bezeichnen kann. Wir stehen bereit und wollen den Versuch wagen, unsere Visionen „zu praktizieren“. Wir wollen uns einsetzen für eine zukünftige Theaterpädagogik an Theatern, die sich durch künstlerische Kompetenz und durch gelungene Kommunikation nach Außen und Innen auszeichnet.

Zur Autorin

Theaterpädagogin am Staatsschauspiel Dresden, für den BUT-Ausschuss „Theaterpädagogik an Theatern“

Anmerkungen

1 Die hervorgehobenen Passagen sind Visionen, die am Ende unserer Tagung von den Teilnehmern auf Papierbögen hinterlassen wurden.

2 Der Ausschuss „Theaterpädagogik an Theatern“ führt seit 2002/2003 ein Materialnetzwerk für Theaterpädagogen an Theatern, das jährlich aktualisiert und den Teilnehmern zur Verfügung gestellt wird. Wer Interesse hat, daran mitzuwirken, kann dieses unter theaterpaedagogik@staatsschauspiel-dresden.de bekunden. Für die Neugründung eines Netzwerkes für Musiktheaterpädagogik bietet sich das ISIM als Plattform an, eine Kontaktaufnahme ist möglich unter www.musiktheaterpaedagogik.de



Spielräume

Eine Ausstellung zum Kinder- und Jugendtheater in Deutschland vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland

Gabi dan Droste

„Wer sind sie eigentlich jene Menschen, die für das Kinder- und Jugendtheater schreiben?“ – Dieser Frage widmet sich die Ausstellung *Spielräume* des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland.

32 Farbfotos des Photographen Norbert Spitzer porträtieren namhafte deutschsprachige Dramatikerinnen und Dramatiker des zeitgenössischen Kinder- und Jugendtheaters wie Lilly Axster, Peter Hacks, Rudolf Herfurtner, Lutz Hübner, Anja Tückermann, Paul Maar, Volker Ludwig, Wolfgang Mennel, Friedrich Karl Waechter oder Ingeborg von Zadow. Norbert Spitzer hat sie auf sehr einfühlsame Weise in persönlicher Umgebung oder an einem individuell ausgesuchten Ort photographiert. „Das Theater habe ich gemieden und auch das Arbeitszimmer. Ich habe Menschen gesucht.“ Die Porträts werden ergänzt durch 60 Textbücher, zahlreiche Tonkassetten und CDs mit Stücken, Hörspielen und Bühnenkompositionen der abgebildeten Autor/innen.

Die Ausstellung *Spielräume* will vor allem Kinder und Jugendliche erreichen und ist damit die erste Ausstellung zum Kinder- und Jugendtheater, die sich bewusst an junge Besucher/innen richtet. Hier soll ihnen ein Raum geschaffen werden, in dem sie neugierig auf die Arbeit der Dramatiker und des Theaters werden.

Die Entdeckungsfreude und Wissbegier von Kindern zu nutzen und ihnen sinnliche Anreize zu geben, sich mit der Welt des Theaters und des Schreibens selbsttätig und kreativ auseinanderzusetzen, ist Anliegen der für die Ausstellung entwickelten Handreichung *Kreative Räume – Entdecken Schreiben Spielen*. Sie bietet Spielleiter/innen und Ausstellungsmacher/innen Methoden aus der theaterpädagogischen Praxis an, aber auch Anregungen aus dem museumspädagogischen Umfeld und Techniken des kreativen Schreibens. Sie enthält Beispiele für themenorientierte Spielreihen sowie für die vertiefte Arbeit mit ausgesuchten Dramen. Ebenso macht sie verschiedene Vorschläge zur Erweiterung der Ausstellung, wie z. B. durch die Einrichtung einer Schreib-, Spiel- oder Hörecke, die Aufhängung einer Zettel-

wand oder die Bereitstellung eines Computers für die Produktion einer Textlawine. Hier werden Texte geschrieben, die wiederum ausgestellt werden oder zusammen mit ausgedruckten Porträtphotos ein ‚Besuchertagebuch‘ für die ganze Gruppe ergeben.

Die Ausstellung war während der 18. Bundestagung in Krefeld zu sehen. Der Theaterpädagoge des carousel Theaters an der Parkaue Berlin, Stephan Hoffmann, und die Autorin dieses Beitrages boten eine spielpraktische Einführung an, bei der sie verschiedene Ansätze möglicher Methoden demonstrierten.

Im Folgenden seien zwei vorgeführte Beispiele für eine räumliche Erweiterung der Ausstellung exemplarisch genannt, die der Initiierung eines persönlichen Auseinandersetzungsprozesses mit dem Thema dienen. Viele der porträtierten Dramatiker/innen setzen sich ausdrucksvoll in Beziehung zu bestimmten Objekten. Diese Bilder regen dazu an, die Gegenstände selbst auszustellen. Als Beispiel sei das Porträt von Friedrich Karl Waechter genannt. Die Ausstellungsmacher/innen haben die auf dem Photo abgebildeten Fundstücke auf einem weißen, quadratischen Tuch vor dem Bild ausgelegt. In einer spielerischen Erkundung können diese Objekte z. B. als Erzähl- oder Spielgegenstände eingesetzt und Anlass für das Erzählen von Geschichten werden. Auf diesem Weg eröffnen sie die Möglichkeit, gemeinsam mit den Kindern darüber nachzudenken, woher Geschichten kommen. Wo findet man sie? Wo sind die eigenen und wo entdeckt Friedrich Karl Waechter sie vielleicht? Andere Autoren sitzen auf einem Stuhl oder Sessel. Diese Möbelstücke lassen sich den Bildern entlehnen und können ausgestellt werden.

Das Bild von Wolfgang Mennel regte dazu an, ein komplettes Ensemble bestehend aus den Möbelstücken des Photos zu bauen: ein Stuhl, ein Tisch und hierauf ein Apfel. In dieser entstandenen Nische können die Kinder die Haltung des Au-

tors nachstellen und nachempfinden. Sie können sich mit der Frage auseinandersetzen, warum er sich auf diese Weise hat darstellen lassen, Mutmaßungen über sein Wesen und seine Geschichten anstellen. Die Kinder können dann eigene Vorstellungen und Haltungen ausprobieren: Wie würde ich mich als Autor/in fotografieren lassen? Worüber würde ich schreiben?

Die genannten Beispiele wie auch die anderen Angebote erweitern die Ausstellung nicht nur ästhetisch, sie können als phantasieanregende Stolpersteine den Besucher sowohl spontan wie auch in angeleiteten Gruppen einladen, einen sinnlichen Zugang zu den Autorenporträts zu finden, eigene Ideen zu entwickeln und so in die Welt des Schreibens und des Theaters einzutauchen.

Das Material

Zur Präsentation der Ausstellung werden ca. 10 m freie Wandfläche, einige Tische, Kassettenspieler und CD-Player benötigt.

Zur Autorin

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland¹

Anmerkung

¹ Kontaktadresse: Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Henning Fangauf, Schützenstr. 12, 60311 Frankfurt am Main, Tel.: 069 / 296661, Fax.: 069 / 292354, E-mail: h.fangauf@kjtz.de oder: Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Gabi dan Droste, Am Stadtpark 2-3, 10367 Berlin, Tel.: 030 - 559 63 16, Fax.: 030 - 553 21 66, E-mail: g.droste@kjtz.de
Die Photos von Norbert Spitzer finden Sie im Internet unter: www.spitzerbild.de

Von der „arte povera“ zum „behinderten Blick“ – Theaterpädagogik in der Praxis



Der behinderte Blick oder Matthias im Rollstuhl 4 Thesen und ihre Herleitung aus den Erfahrungen bei der Leitung einer neu gegründeten Theatergruppe mit geistig behinderten Mitspielern

Matthias Bittner

Blick 1

Wenn Matthias als Zauberer auf die Bühne rollt, ist dieser gerade auf dem Weg zu einer verschwörerischen Verabredung. Das Treffen mit dem Killer. Aber der Zauberer ist

allein am Strand. So dreht er seinen Rollstuhl zum Publikum und wartet. Nervös schaut er auf seine Uhr. Spricht mit sich selbst, grummelt, verstummt. Von hinten unbemerkt, näherte sich der Killer. Als er direkt hinter dem Zauberer steht, legt er seine Hand auf dessen Schulter: „Hier bin ich.“ Der Zauberer fährt herum und reißt den Mund auf. Ein erschrockenes Einatmen entweicht ihm. Wir, die Zuschauer auf der Bank vor der Bühne, zucken mit dem Zauberer zusammen.

Ich sitze bei meinen Eltern auf eine Tasse Kaffee im Garten. Nach 4 Stunden Theaterprojekt an einer Behindertenwerkstatt für geistig Behinderte erzähle ich von dem Projekt. Anerkennend nicken mir meine Eltern zu. Sie finden es toll, dass sich jemand mit den Behinderten beschäftigt.

These 1 (Caritas)

Das Theaterspiel mit Behinderten ist keine Beschäftigungstherapie und darf keine „karitativen“ Tendenzen entwickeln (Wahrnehmung von außen, Haltung der Anleiter).



Blick 2

Vorstellungsrunde. Die Gruppe ist gut gelaunt. Vor dem Start des Projektes haben wir uns für ein Vortreffen im leeren Esssaal der Behindertenwerkstatt getroffen. Wir einigen uns schnell auf ein „Du“, weil es in Theaterkreisen üblich ist.

Die Arbeiter aus der Behindertenwerkstatt haben für das Projekt „arbeitsfrei“ bekommen und sind daher sehr positiv eingestimmt auf die bevorstehende Spielwoche. Der offene Ausgang – „ob wir eine Aufführung machen oder nicht, hängt von der Entscheidung der Gruppe am vorletzten Tag ab“ – nimmt den Spielenden den hemmenden Auftrittsdruck.

Unser Focus liegt auf dem spielerisch improvisatorischen Entwickeln von kleinen selbst gefundenen Geschichten hin zu Sequenzen, die schließlich in Zusammenarbeit zu einer Gesamtgeschichte gefasst werden. Der Prozess und nicht das Ergebnis ist unser Richtwert. Und hier kommt es uns vor allem auf eine möglichst hohe Freiheit im zu entwickelnden theatralen Raum an.

Die Erwartungen an die Theaterwoche gehen von „mal abwarten“ über „weiß nicht“ zu „viel auswendig lernen“ und „ich will Popmusik“. Vorerfahrungen bestehen so gut wie nicht.

Ich sitze in einem Theatersaal. Vor meinen Augen läuft ein Festival für behinderte und nicht behinderte Jugendliche ab. Kooperationsklassen aus dem Grundschulbereich, Lernförderschulen und Lebenshilfe-Organisationen haben ihre Theatergruppen für das dreitägige Festival vorbereitet. Schattenspiel, Sprechtheater mit einem „Erzähler“ ... Schnell verschwinden die Behinderungen aus dem Gesichtsfeld, werden wegetuschelt durch



Regieeinfälle bzw. gruppendynamische Verdrängungsmechanismen. Das ganze gipfelte in der Aussage einer Anleiterin in einem anschließenden Gespräch über die Erfolge der Kooperation: „Es war toll zu sehen, wie sich die Nichtbehinderten um die Behinderten gekümmert haben, wie sie sie bei der Hand genommen haben, ihnen im Stück weitergeholfen haben, ... das war schon toll“

These 2 (Schatten):

Die Möglichkeiten des Behindertentheaters verschwinden, wenn es zum Zweck der Verbesserung der sozialen Kompetenzen eingesetzt wird.

Blick 3

Kennenlernrunde, Raumwahrnehmung, Auflockerungsspiele.

Wir etablieren:

- Den Bühnenraum
- Den Zuschauerraum
- Den Übungsraum
- Den Gedächtnisraum
- Die Protestecke



Dann die erste Umsetzungsaufgabe an jeden einzelnen: „Sucht einen Gegenstand und führt mit ihm eine kleine Geschichte vor.“ Die Geschichten werden kurz schriftlich fixiert und im Gedächtnisraum aufgehängt.

Die Nähe einer Gymnastikhalle zu sportlichem Equipment führt häufig zu „sportlichen“ Objekten, die mit sportlichen Handlungen verknüpft sind. Gerade hierdurch wird ein „undramatischer“ spielerisch improvisatorischer Zugang erleichtert, denn nichts hindert mehr am „Dazuerfinden“ als die „Zu-Große-Ausgangsidee“

Matthias, der Rollstuhlfahrer (Tetra-Spastik und starke Sprachstörung) fährt an ein Trimm-Dich-Rad heran, hebt sich mit ungeheurer Kraft aus dem Rollstuhl, indem er sich an dem Lenker des Rades hochzieht und bleibt für wenige Momente dort stehen.

Dann setzt er sich zurück, dreht sich zum Zuschauerraum und reißt die Arme jubelnd auseinander. Heiko hat sich eine Papprolle geschnappt. Legt sie auf die Bühne, verschwindet und betritt sie wieder – sich selbst dabei einen Tusch trötend. Mit einer ungeheuren Kraftanstrengung hebt er die Rolle vom Boden. Im Stile eines Gewichthebers stemmt er sie in die Höhe und lässt sie mit jubelndem Aufschrei nach unten fallen.

Sicherlich hat Matthias seine eigene Leistung – die für ihn wirklich eine beträchtliche hinsichtlich der Entwicklung von Selbstständigkeit ist – demonstriert. Er hätte es genauso seinem Physiotherapeuten zeigen können und der hätte ihn dann für seinen Fortschritt gelobt. Unser Applaus kommt ein wenig irritiert daher, als er fordernd die Arme ausbreitet.

Heiko dagegen inszeniert seine Figur des Gewichthebers in einem Zirkuszelt. Der Applaus gilt dem „Kraftmenschen“ und ist spontan.

Wir haben zwei Szenen, in denen eine Kraftübung im Zentrum steht. In die eine interpretieren wir die selbstdarstellerische Ebene hinein, in die andere dagegen die rollenbezogene. Was für eine Anmaßung! Nur weil der Akt des Gewichthebers viel außerordentlicher erscheint als der des Aufrichtens an einem Fahrrad, kann doch hierüber nicht entschieden werden. Der Betrachter interpretiert die Alltagshandlung als Selbstdarstellung – undistanziert, nicht ästhetisiert.

Der peinliche Moment der Selbstwahrnehmung im Zuschauer regiert das weitere Handeln: Der arme behinderte Junge leistet hier etwas aus seiner Sicht Bemerkenswertes und bemerkt dabei nicht, dass er ja gar keine Rolle spielt, wie er es sollte und jetzt möchte er dafür Applaus. Natürlich wird geklatscht, man will ihn ja nicht kränken. Aber stimmt diese Annahme wirklich? Wer maßt sich denn an darüber zu entscheiden und wieso findet diese Abwägung überhaupt statt? Zwei rhetorische Fragen, die hier unbeantwortet bleiben sollen. Zurück zur Betrachtung der „Wertigkeit der entwickelten Szene“. Doch was passiert, wenn man die beiden Szenen nebeneinander stehen sieht? Was bildet sich ab in dem Zwischenraum?



Der behinderte Blick oder Matthias im Rollstuhl



Es ist quasi eine Parabel auf unseren Blick auf unsere leistungsorientierte Welt. Was für die Realität des Rollstuhlfahrers die Attraktion im „Sich-Erheben“ darstellt, bedeutet für den doch sehr kräftig geratenen Heiko der Auftritt als Kraftmensch im Zirkuszelt. Genau wie für die Aufsehen erregende Aufführung mit dem „Pappgewicht“ fordert Matthias seinen Applaus für das Aufrichten am Rad. Ein neues Spiel auf einer neuen Ebene beginnt. Die Betrachtung der beiden Szenen führt zu einem relativierenden Blick auf Leistung und Standardisierung.

Kehrtwende und Infragestellung der These: Bekommt Heiko in seiner Rolle als Gewichtheber keinen Applaus, kann er in seiner Rolle reagieren und vielleicht das Publikum mit seinem Gewicht „bedrohen“.

Bei Matthias sieht das anders aus. Der fehlende Applaus wird für ihn eine persönliche Kränkung bedeuten.

Zu allererst wieder die rhetorische Frage: Wer sagt das?

Dann: Wieso nicht dem Vorgespielten die Chance geben und es als Bestandteil der Rolle akzeptieren – so nah diese auch vermeintlich an der Realperson angesiedelt ist. Hierauf baut dann natürlich die Forderung auf, die Sequenz entsprechend weiterzubehandeln und die Frage nach Veränderung bzw. Erweiterung in der Gruppe zu stellen. Nur im Verzicht des Anleiters hierauf liegt die wirkliche Kränkung.

Bei dem weiteren Entwickeln von kleinen Szenen spielt Matthias als nächstes jemanden, der auf dem

Bauch liegend eine Reihe von Übungen mit zwei Holzstücken durchführt. Spontan stellt sich eine Mitspielerin dazu und beginnt ihn – in ihrer Rolle – zu maßregeln. „Nein das ist falsch, mach das so, nein auch nicht, Du musst“ Nach einer kurzen Phase des Versuchs und Scheiterns beendet Matthias die Szene mit einem „gespielten“ Wütend-Werden und dem Wegschmeißen der Hölzer. Die „Anleiterin“ ist nun machtlos geworden, da er das Instrument zur Maßregelung „aus dem Verkehr gezogen hat“.

Im weiteren Verlauf der Stückentwicklung schafft sich Matthias die Rolle eines wütenden Magiers, der nicht in der Lage ist, die Unordnung seiner Schwester – der Hexe – in den Griff zu bekommen. Es gibt riesigen Ärger und er engagiert irrtümlich einen Killer, den er im Streit erschlägt. (Vgl. hierzu „Korrespondenzen“ Heft 44, „Nicht-Ich oder nicht Nicht-Ich? S.42-54“)

Aus all dem folgt:

These 3 (ICH-NICHT ICH):

Es ist unwichtig herauszufinden: Wo beginnt das Spiel – wo die Selbstdarstellung.

These 4 (Drill-Instructor):

Die Aufgabe der Anleiter heißt Raum-Schaffen für das weit unterschätzte Vermögen der Spielenden.



arte povera

Darstellen und Gestalten: ein performatives Kunstprojekt

Dietlinde Gipser und Eva Koethen

Zweiunddreißig Studierende aus Hannover stehen auf einem Hügel außerhalb eines kleinen Dorfes in der Maremma und bestaunen ein „Objekt“. Hinter ihnen stehen ihre Zelte unter Olivenbäumen; daneben ein Holzhäus und verschiedene Verschlüsse und Käfige mit Hühnern, Hasen, Enten, Hunden. Gerade hatten sie bewundernd die Fantasie des Landwirts gewürdigt, wie alte Bettenroste zu Türen, gebrauchte Plastikflaschen zu Trinkvorrichtungen für Hasen und Hühner, ein riesiger Baukübel zur Dusche umfunktioniert worden waren. Und nun dieses „Objekt“. Ein Rad – von einem Fahrrad – mit Speichen, aber ohne Gummischlauch, aufgehängt an einem Balken, mit dünnen Holzplatten eingezäunt. Was könnte das sein? Fantasiert wird: ein Gerät zum Schafe scheren oder dazu bestimmt, den Hasen das Fell über die Ohren zu ziehen, oder zum Hühner- oder Schweineschlachten, oder oder? Fortan heißt dieses Ding nur „der Galgen“. Regt es die Pädagogik-Studierenden (mit Fach Kunst/Werken) zu künstlerischer Auseinandersetzung auf bildnerischer und theatraler Ebene an?

Ästhetische Bildung steht immer im Zusammenhang mit einer Differenzenerfahrung, mit einer Auseinandersetzung mit dem Fremden.

In diesem Fall handelt es sich um ein zehntägiges Seminar in der südlichen Toscana, Pfingsten 2004, um eine Exkursion, um eine Expedition, um ein Experiment, angekündigt als:

Arte Povera: Spurensuche, Materialexperiment, Inszenierung

26.5. – 4.6.2004 Maremma Toscana Italia

Stephan Bree, Dietlinde Gipser, Eva Koethen,
Gertrud Schrader, Heiner Zillmer

Für diese Veranstaltung ist uns von den äußeren Rahmenbedingungen her wirklich ein ganzheitlicher Ansatz im Vorwege gelungen:

- Wir arbeiten im Sinne der arte povera, der armen Kunst
- wir verbinden das mit dem armen Theater
- wir erforschen die Maremma, ein ursprünglich armes Gebiet in der südlichen Toscana
- wir leben in einem armen Dorf unter bescheidenen Verhältnissen
- wir setzen uns mit dem Fremden auseinander
- wir begegnen den Einheimischen, die uns auch versorgen
- wir entwickeln unsere Kreativität unter günstigen Bedingungen
- wir erhalten Impulse von der Natur, der Umgebung, den Menschen
- wir setzen uns mit uns selbst auseinander, gleichzeitig mit den anderen
- wir präsentieren unsere Ergebnisse vor der einheimischen Öffentlichkeit



„Der Galgen“
(Foto:
Eva Koethen)

Der Ansturm auf das kompakte Seminar war sehr groß; unser erklärtes Ziel hieß: gestaltende und darstellende Kunst zu verknüpfen – wie es bereits Kandinsky und Meyerhold in den 1910/20er Jahren versucht haben. Die Exkursion beruht auf den Erfahrungen zweier Wochenendseminare mit der gleichen Zielsetzung:

1. Im Sommersemester 2000: Gipser, Koethen, Schrader

Alltägliche Zersplitterung – ein neues Frauenproblem? Bildnerische und szenische Darstellungen Untersuchungen zur multiplen Persönlichkeit in der dissoziierten Gesellschaft. Thematische Untersuchung anhand von Literatur (Hacking) und biographischer Selbstreflexion. Entwicklung von künstlerischen Formen der Auseinandersetzung und Erarbeitung von Veränderungsstrategien im Hinblick auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Postmoderne.

2. Im Sommersemester 2003: Bree, Gipser, Koethen, Schrader

Selbstbehinderung und Identität. Wege zum kreativen Gestaltungsprozess
BRETT VORM KOPF? Was hat Selbstbehinderung mit Identität zu tun? Es geht um das Aufbrechen der Selbstbehinderung durch bewusste Wahrnehmung, szenisches Spiel und verfremdende Darstellungsweisen. Experimentelle Prozesse und

arte povera

Darstellen und Gestalten: ein performatives Kunstprojekt



Gestaltungsübungen bereiten kreative Wege vor, sich unbekannte Räume zu erschließen.

Bildete im ersten Seminar noch die theoretische Erarbeitung des Themas die Basis, so standen im letzteren die experimentellen ästhetischen Prozesse im Mittelpunkt. Beide Veranstaltungen waren gut besucht, erweiterten in erheblichem Maße den Fragenhorizont und führten zu spannenden Ergebnissen.

Da es in beiden Themenfeldern immer auch um eine Produktivität ging, die durch Einschränkungen erst freigesetzt wird, kam die Idee auf, ein Seminar anzubieten, das nicht die übliche Palette an künstlerischen Materialien und Medien voraussetzt, dafür aber eine umso wachere Aufmerksamkeit für das Vorhandene fordert: Sensibilität für das, was üblicherweise unbeachtet existiert und erst für die Kunst entdeckt werden muss: Alltagsmaterialien und -situationen, die gerade durch ihre Kargheit oder Unscheinbarkeit zu kreativen Verwandlungen inspirieren. Arme Kunst und reiche Fantasie, diesen



ausdrücklichen Zusammenhang wollten wir im Zeitraum der Exkursion näher erkunden. Schaut man in Kunstlexika, so folgt man den Spuren der „armen Kunst“ nach Italien:

Als „Arte povera“ [italienisch, „arme Kunst“] bezeichnet man eine Form der Objektkunst, v.a. in Italien in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren; sie will mit der Verwendung »armer« Materialien wie Erde, Glassplinter, Holz, Schnur, Filz, aber auch Neonröhren u.a. die poetische Komplexität und kreative Ausstrahlungskraft dieser Dinge aufzeigen (zum Teil gibt es Überschneidung mit der Concept-Art und der Minimal-Art). Die Werke der arte povera sind typischerweise räumliche Installationen aus „armen“, d.h. gewöhnlichen und alltäglichen Materialien. Als Vertreter der arte povera werden u.a. genannt: M. Merz, G. Peponi und J. Kounellis. Der Begriff arte povera wurde 1967 von dem Kunstkritiker und Kurator Germano Celant geprägt und steht für eine Bewegung von bildenden Künstlern aus Rom und Norditalien aus der zweiten Hälfte der 1960er- und den 1970er Jahren. Analog zum „Armen Theater“ eines Jerzy Grotowski nannte Celant sie arte povera und schilderte bereits 1967, wie der Gegenwartskünstler „raffinierte Konsumwünsche“ zu erfüllen gezwungen sei, voller Hoffnung, dass es der arte povera bestimmt sei, sich davon zu befreien: *„Vom Ausgebeuteten wird der Künstler zum Guerillakämpfer, will den Ort der Schlacht selbst bestimmen, die Vorteile der Beweglichkeit selbst nutzen können, überraschen und zuschlagen – nicht umgekehrt.“* Weg vom gesellschaftlichen Opfer, hin zum künstlerischen Täter!

Zwölf Pferde waren in einer Galerie in Rom unter dem Titel „Ohne Titel“ zu besichtigen. Die Autorschaft beanspruchte der Künstler Jannis Kounellis. Seine Arbeit von 1969 ist beispielhaft für den Bruch der arte povera mit dem zuvor in der Kunst Machbaren. Welcher Salat, offenes Feuer, bedrohlich aufgehängte Steine, Lumpensammlungen, arbeitendes Holz – die radikale Geste der arte povera wollte sich von der Vergangenheit lösen, aber auch, und das ist wichtig, von den alles vereinnahmenden Bewegungen der Gegenwart, die sich im Sammelbecken der konsumfreundlichen „Pop Art“ finden.

Die Objektkunst ist eine Ausdrucksform der modernen Kunst, die, an Stelle traditioneller Abbildungen eines Gegenstandes, diesen selbst in veränderter oder unveränderter Form, als Abguss oder Nachbildung aus einem unspezifischen Material präsentiert oder in ein Kunstwerk einbezieht. Die Objektkunst umfasst aber auch Arbeiten, die nicht von einem vorgefundenen Objekt ausgehen, sondern konkretes Material (Holz, Metall, Stein u.a.) zu einem (nicht abbildenden) Kunstwerk gestal-

ten, sowie Relikte, die von einer Aktion zeugen. Die Objektkunst setzte ein mit in Collage- oder Assemblagetechnik ausgeführten Objektbildern und -plastiken des Kubismus, Futurismus, Dadaismus und Konstruktivismus. Innerhalb des Surrealismus erlangte sie durch die Verabsolutierung des *Objet trouvé* zum *Readymade* durch M. Duchamp eine neue Dimension. Zur Objektkunst gehören ferner die Montage, das *Combine-Painting*, die Akkumulation, das *Environment* und die Installation. Wir sehen hier Verbindungen zum armen Theater und zum Objekttheater.

Grotowski entwickelte die Konzeption „Armes Theater“: Personale und szenische Technik des Schauspielers stellen den Kern des Theaters dar, dessen Realisierung ohne Bühnenbild, Beleuchtung, Kostüm oder Schminke erfolgt.

„Die Wurzeln von Objekttheater sind theatergeschichtlich von denen des Theaters im Allgemeinen kaum zu unterscheiden. Dienten wahrscheinlich die ersten gezielten Animationen von Materialien (Felle, Äste, Laub) der Beschwörung und dadurch erhofften Verbesserung der Jagd-/Beutechancen, so wurden einzelne, oft wiederkehrende Abläufe oder besondere Episoden auch bald zu Ritualen, die zur Vorbereitung und Einstimmung auf die Jagd bzw. zu anderen Anlässen gezeigt oder miteinander durchgeführt wurden. Verschiedene Einflüsse wie Feuer, Rauch, Aroma und nicht zuletzt Töne und Geräusche wurden ganz gezielt zur Erhöhung der sinnlichen Wirkung verwendet. Verschiedene Initiationsrituale und Beisetzungsriten hielten in den Kulturen Einzug. Mit der Entwicklung von Religionen entstanden differenzierte Symbole, die als Bilddarstellungen, Plastiken, Reliquien in komplexen Zeremonien, in ritualisierten Abläufen, unter verschiedenen sinnlichen Einflüssen inszeniert wurden und werden. Hinzu kamen unterschiedliche Demonstrationen von Macht in Form symbolischer Akte: Verbrennungen, Feuerwerke, Krönungsakte, Ritterkämpfe, Militärparaden, Flugschauen: später wird ein roter Teppich ausgerollt, leblose Gegenstände, Dinge, Objekte, Materialien sind in Szene gesetzt. Ihre Wirkung ist hervorgeho-

ben, sie sind mit Bedeutung versehen worden und erzählen eine Geschichte. (...) Bertolt Brecht meint, dass die wichtigste Voraussetzung der Entwicklung der Theaterkunst die Entwicklung der Kunst des Zuschauens sei – in der alltäglichen Theaterarbeit fordert er deshalb auch ‚die Kunst der Beobachtung‘. Je mehr es gelingt, natürliche und alltägliche Vorgänge unter theatralem Aspekt zu betrachten, desto leichter können Dinge gefunden werden, die sich als kreatives Material eignen, um inszeniert zu werden. (...) Auch die Performancekünstler und Gruppen, die in den 1970er/80er Jahren in Erscheinung treten, bedienen sich vielfach der Mittel des Objekt- oder Materialtheaters. Erde, Steine, Wasser und vieles andere wurde auf die Bühne, auf Schauplätze geholt. (...) Außerdem schult dieser nahe Umgang mit den Dingen natürlich – wie bei Brecht gefordert – den Blick auf die Realität. Bestehende Rezeptionsmuster werden hinterfragt. Fantasie oder Lust an Einflussnahme und Kreativität werden geweckt. Zudem bietet der ‚etwas andere‘ Umgang mit Dingen und Material den Effekt, dass sich ein individuelleres Wertbild entwickeln kann. Nehme ich die Dinge, ihre Eigenschaften und Eigenarten differenzierter wahr, kann ich den Wert der Dinge, die mich umgeben, besser einschätzen, wertschätzen. Falls diese Sensibilität auch auf sich und die Betrachtung der Mitmenschen abfärbt, ist das nicht schädlich.“ (Kaden, in: Kochl-Streisand 2003, S. 214 ff.)

Das Seminar

Am Mittwochabend kommen die Studierenden an – bauen ihre Schlafplätze auf und genießen ihre erste von drei Dorfbewohnerinnen zubereitete Mahlzeit. Am Donnerstag geht es los: mit einfachen Theaterübungen, mit Erkundung des Dorfes und der Umgebung. Zum Abschluss dieses Tages hat jede(r) einen Gegenstand aus der Umgebung mitgebracht, präsentiert das Objekt in der Mitte des Kreises aller und erzählt spontan eine Geschichte dazu; der jeweils nächste bezieht sich in



arte povera Darstellen und Gestalten: ein performatives Kunstprojekt

der Platzierung seines Objekts auf die vorher dargelegten – das erste arte povera – Produkt. Am Freitag – begonnen mit Körper- und Theaterübungen – untersuchen die TN ihre Umgebung nach umfunktionierten praktischen Gegenständen – hier fand sich auch „der Galgen“. Dann tragen Kleingruppen Fundstücke zusammen und sortieren sie nach Merkmalen, die sie selbst zu entdecken haben. Die Gruppen wechseln zu den Fundstücken der anderen Gruppen und dürfen deren Gegenstände nach den eigenen Kriterien umsortieren: Voraussetzender Protest und umfangreiche Diskussionen – die dringend notwendig sind, um die bildnerische Arbeit des formal-materialen Ausdifferenzierens einsichtig zu machen. Geht es doch darum, die einzelnen Fundstücke unter verschiedensten Aspekten zu betrachten, sie durch eingehendes Wahrnehmen für ihre Bedeutungsvielfalt offen zu halten und nicht gleich mit fixen Interpretationen zu belegen. Abermaliger Wechsel: die Gruppen dürfen nun eine Geschichte erfinden, wie diese Gegenstände zusammen gekommen sein könnten. Dieser bildnerisch-erzählende Text wird am nächsten Tag in Szene gesetzt. An diesem Tag macht sich in der morgendlichen Blitzlichtrunde erst einmal Unmut breit: zu viel Arbeit, zu wenig Freizeit, zu wenig freie Entscheidung hinsichtlich der Arbeitsformen; überhaupt: das Schlafen in den Zelten zu hart, das ständige Herumwandern zu anstrengend, die einheimischen „armen“ Speisen zu ungewohnt, und... und... und. Einige TN konnten nicht glauben, dass es wirklich keine Einkaufsmöglichkeiten im Dorf gibt! Bald darauf vor die Entscheidung gestellt, sich weiterhin alleine oder in Gruppen mit der Umgebung auseinander zu setzen – oben auf dem Hügel mit „dem Galgen“ oder unten im Flussbett in den Gefilden des Wassers künstlerisch zu arbeiten –, wollen alle TN in Gruppen und im Fluss tätig werden. Zu einer willkommenen Unterbrechung gerät der Tagesausflug zu dem Garten von Daniel Spoerri und dem Tarot-Garten von Niki de Saint Phalle mit abschließendem Meer-Besuch – erwähnenswert, weil dieses „Urlaubserlebnis“ einen deutlichen Einfluss auf das Weiterarbeiten hatte. Sozusagen erfrischt geht es wieder an die szenischen Darstellungen mit den Materialien wie auch an die Installationen im Fluss, die sich zu Szenenfolgen entwickeln. Trotz zunehmender Hitze bleiben alle engagiert und zeigen sich unermüdet bei den Vorbereitungen ihrer Präsentationen. Bemerkter oder unbemerkter vollziehen sich zahlreiche kreative Grenzüberschreitungen... Insgesamt ergab sich eine gelungene Veranstaltung, die nachwirken sollte... Das zeigte auch die abschließende öffentliche Präsentation der Ergeb-

nisse, zu der wir die ganze Dorfbewölkerung eingeladen hatten und die auch zahlreich erschien – sogar der Bürgermeister der zuständigen Kommune. Und alle – im übrigen ständig um das Wohl der StudentInnen besorgt – waren begeistert, „ihren Schrott“ in irgend einer Form wiederzuerkennen, ihn derart künstlerisch inszeniert zu sehen. Da gab es deutliche Szenen, in denen mit den gefundenen Gegenständen – verfremdet oder auch nicht – kleine Geschichten dargestellt wurden: z.B. die Reichen speisen vornehm, draußen vor der Tür „kloppen“ sich zwei Arme um eine Flasche, bringen sich gegenseitig um, die Reichen gehen angewidert weg (Fundstücke: alte edle Teller und Besteck, leere Dosen und Bierflaschen). Und da gab es auch verschlüsselte rituelle Installationen am Fluss: um eine Steinpyramide herum etwa wurden Menschen mit farbigen Handabdrücken „tätowiert“; oder zahlreiche schwimmende Objekte „auf die Reise“ geschickt; „der Galgen“ schließlich verwandelte sich zum Schöpfrad gegen den Strom und „Nixen“ beschenkten sich fragend mit Blumen...

Am Ende noch eine Auflösung: was war „der Galgen“ eigentlich? Kein Schlachtgerät oder dergleichen – unser aller Fantasie hatte übrigens schon absonderliche Blüten getrieben –, sondern eine ganz schlichte Erklärung: der kleine Sohn des Landwirts hatte mit dem Rad hantiert, es mit einem Gatter umbaut, und es irgendwann bei diesem Spiel als Kunstobjekt aufgehängt – ursprüngliche arte povera eben!

Literatur

Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Milow 2003

Anmerkung

Zu dem Projekt arte povera gibt es eine CD von Stefan Bree und Carolyn Gümmer sowie einen Videofilm von Eva Koethen und Gertrud Schrader, beides erhältlich bei den Produzenten, FB Erziehungswissenschaften, Universität Hannover.



Ernste Kunst mit Kindern – Tanztheaterimprovisationen

Ronald Blum

Vor einigen Jahren sprach mich der Vater eines damals sechsjährigen Mädchens in meinem Studio SCALA11 an: ein sehr reflektierter und gleichzeitig lebensfroher Mensch, der allerdings etwas nachdenklich wirkte. Er habe die letzte Werkschau gesehen, bei der neben anderen Darbietungen auch eine meiner Kindergruppen aus dem Fach „Tanztheaterimprovisation“ mit dem Stück „Der Krieg“ aufgetreten war. Auf die Frage, ob ihm das Stück gefallen habe, antwortete er: Ja, sehr. Auch die Tochter sei begeistert gewesen, nur – er habe Bedenken, sie für einen Kurs anzumelden. Das Stück sei so ernst gewesen. Ich antwortete, was ich in solchen Fällen immer antworte: „Hänsel und Gretel“ sei sicherlich weit brutaler als meine Bühnenspiele. Das Stück sei intensiv besprochen worden und in Zusammenarbeit mit den Kindern entstanden. Ob er auch das lustige Stück von einer anderen Tanztheaterimprovisationsgruppe in der zweiten Hälfte gesehen habe...

Nein – er meine etwas Anderes: *Die Kinder* seien so ernst gewesen, er hätte einen richtigen Schrecken bekommen. Ich versicherte ihm, dass die Kinder das Stück gerne spielten. Die darstellerische Distanz, eine Voraussetzung für einen Auftritt vor Publikum, sei fraglos gegeben, ein womöglich befürchteter Realitätsverlust sei dagegen nicht erkennbar. Er meldete seine Tochter nach einigen Wochen an. Sarah spielte und tanzte drei Jahre später eine Hauptrolle.

Er war nicht der einzige, dem es so ging. Eine Zuschauerin, die bereits jahrelang bei mir Fortbildungen besuchte und daher meine Arbeit bestens kannte, musste sich das Stück, bei der auch ihre Tochter mitgewirkt hatte, zweimal anschauen, „um den Schock der ersten Aufführung zu verdauen“. Dabei gab es keinen Moment, der aus dem Rahmen fiel: Alle Szenen wurden nur angedeutet und ließen der Phantasie der Zuschauer viel Spielraum. Es gab Schlachten, Besiegte und versöhnliche Gesten, alles dargestellt ohne Worte, ohne Schwarz-Weiß-Malerei und ohne theatralische Effekte.

Der Schock bestand wohl darin, dass eine ernste Thematik glaubwürdig und leicht *von Kindern* dargeboten wurde. Die besorgte Mutter sagte, sie habe ihre Tochter und die mitwirkenden Freundinnen – alle zwischen acht und neun Jahre alt – kaum wieder erkannt, sie seien vollständig ver-



„Magischer Wald“,
2000; Foto: Ursula
Kaufmann

wandelt gewesen. Bei einer Aufführung mit professionellen Darstellern sei sie nicht, wie bei einer ‚gekonnteren‘ Darbietung eigentlich zu erwarten wäre, *mehr*, sondern wahrscheinlich weniger betroffen gewesen.

Die Angst der Eltern ist berechtigt. Sie denken: *Der Spielleiter soll mein Kind nicht an Dinge herantführen, die nicht kindgemäß sind.* Hierin stimme ich ihnen zu. Und weiter: *Es kann nicht von den Kindern kommen, dass sie ein solches Thema so ernst spielen.* „Kindgemäß“ soll also bedeuten: Kein Ernst, keine so ernsten Inhalte wie im Stück „Der Krieg“.

In diesem Punkt muss ich den Eltern widersprechen. Bei Diskussionen mit Kindern darüber, welche Thematik uns demnächst beschäftigen soll, bin *ich* es oft, der den Kindern allzu schwierige Stoffe ausredet. Beim Thema „Krieg“ ließ ich mich vorsichtig darauf ein, stellte aber die Bedingung, dass wirklich alle Kinder gerne mitmachten. Ich ließ mir das Versprechen geben, dass wir die The-

„Der Krieg“, 1997;
Foto: Ronald Blum



Ernste Kunst mit Kindern – Tanztheaterimprovisationen

matik oder die Dramaturgie sofort abändern würden, sollte sich ein Kind unwohl fühlen. In der Folge waren es die Kinder, die hoch motiviert „ihre“ Thematik verteidigten. Es ergaben sich Gespräche über ethische Fragen, die die Kinder sehr interessierten. Sie machten viele Vorschläge zum Spiel und probierten alles gleich aus. Daraus entwickelte ich folgende Dramaturgie: Zwischen zwei Stellwänden im Bühnenhintergrund marschierten sie in Reih' und Glied von rechts nach links. Dann tauchten sie links vorne auf und drangen kämpfend zur anderen Seite hinüber, um dort hinter der Stellwand zu verschwinden und wieder zum Marschieren aufzutauchen. Dieser Ablauf wiederholte sich in Variationen mehrere Male, unterbrochen von Intermezzi, die einige Schicksale zeigten: Ein allem Anschein nach erblindetes Mädchen wurde liebevoll von einer Freundin geführt, die mit einer angedeuteten Landkarte einen Weg suchte. Zwei Kinder sprangen – ebenfalls nur szenisch angedeutet – aus dem Fenster eines Hauses, das sie kurz darauf einstürzen sahen. Ein anderes Mädchen wiederum stand vor einem Spiegel und schminkte sich lächelnd die Lippen. Diese alltägliche Szene wirkte durch den Zusammenhang bemitleidenswert und „verrückt“. Weitere Märsche und Schlachten folgten. Da immer die gesamte Kindergruppe von einer Seite zur anderen agierte, sah man nie eine Konfrontation mit dem Feind. Man hatte eher das Gefühl, beide Seiten würden gleichzeitig verkörpert, so dass keine Unterscheidung zwischen Gut und Böse möglich war. Schließlich erlahmten die Kräfte. Immer mehr Kämpfer standen nur noch müde und bald gar nicht mehr auf, bis auch diejenigen den Kampf einstellten, die noch auf ihren Beinen waren. Die Freude über das Ende der Schlacht oder gar ein Siegestaumel blieben allerdings aus. Alle Überlebenden hielten sich die Köpfe und tanzten sehr langsam zwischen den Gefallenen. Man hatte das Gefühl, sie wollten nichts mehr sehen oder hören, sondern sich nur in sich selber zurückziehen. Es war ein unglaublich trauriger Anblick. Mehrere Zuschauer sagten mir nachher, sie hätten weinen müssen. Die Kinder beschlossen den Tanz auf der rechten Seite der Bühne. Das Stück schien zu Ende. Dann aber öffneten sie ihre Sinne wieder, wandten sich um und gingen zu den Gefallenen. Mit immer langsamer werdenden Gesten beugten sie sich hinunter. Ein Hoffnungsschimmer beendete das Bühnenspiel: Die am Boden Liegenden trugen noch einen Lebensfunken in sich und nahmen die Hilfe der anderen an. Die Kinder ernteten reichlich Applaus.



„Magischer Wald“, 2000; Foto: Archiv SCALA11

Im Jahr 2000 kam es zu einer Aufführung, die auf ganz andere Weise ernst war: die meditative Landschaftsinszenierung „Magischer Wald“, bei der 22 Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren mitwirkten. Es gab keinerlei Handlung oder dramaturgische Zusammenhänge; eine Folge von Bildern bar jeder Theatralik versprach nicht unbedingt einen kurzweiligen Abend. Wieder waren es vor allem die Kinder selber, die das überwiegend erwachsene Publikum fesselten.

Das Stück „Magischer Wald“ wurde auf dem Gelände um die Ruine der Isenburg im Schellenberger Wald in Essen aufgeführt. Das Publikum erfuhr anfangs an einem Sammelpunkt die Spielregeln: Es sollte eine Stunde lang nicht sprechen – wie bei anderen Theateraufführungen auch. Das Stück fand allerdings nicht an einem bestimmten Ort statt, sondern an insgesamt zwanzig Stellen, dabei immer an mehreren Punkten gleichzeitig, so dass die Zuschauer sich wie in einem Museum aussuchen konnten, wo sie länger oder kürzer verweilen. Allein ein Gong zeigte zweimal im Verlaufe des Stückes an, dass sie sich an einer Stelle sammeln bzw. weitergehen sollten.

Die konzentrierten Kinder und das schweigende Durchschreiten des Waldes der über hundert Zuschauer ließen eine meditative Stimmung entstehen, die durch leise schwebende Musik genauso



„Magischer Wald“, 2000; Foto: Ursula Kaufmann



„Magischer Wald“, 2000; Foto: Ursula Kaufmann

unterstützt wurde wie durch eine dezente Beleuchtung. Je dunkler es wurde, desto mehr kamen die Akteure im Licht zur Geltung. Das Wetter schließlich war wie bestellt: Zur Atmosphäre des warmen Sommerabends setzte später ein lauer Wind vom Baldeysee her ein.

Die Kinder saßen auf und zwischen Bäumen, ein Kind in einer Baumhöhle, andere lagen im Burggraben. Sie tanzten auf Baumstümpfen oder im Gebüsch, saßen auf Mauern oder spielten auf einer alten Treppe. Ich tanzte auch ein fünfminütiges Solo in einer Fensternische und integrierte mich damit wie die Kinder in die Wald- und Ruinenlandschaft.

Die Zeit schien still zu stehen. Ein Zauber lag in der Luft. Ein Mädchen lehnte an einem Baum und bewegte sich so langsam, dass die Veränderungen kaum erkennbar waren. Dabei war sie so konzentriert, dass sie den Lidschlag „vergaß“: Tränen liefen ihr die Wange hinunter (s. Foto rechts). Sicherlich war viel Glück mit im Spiel, denn die äußeren Bedingungen verzauberten nicht nur die Zuschauer, sondern auch die tanzenden und spielenden Kinder. Allerdings war ich bereits im Proberaum von der ernsthaften Ruhe der Kinder gebannt. Das Frühjahr 2000 war heiß. Die Kinder rannten und tobten in den Minuten vor Unterrichtsbeginn nicht herum wie sonst. Ich unter-

stützte diese Tendenz, indem ich anbot, sich wenig zu bewegen, ruhig zu tanzen oder sich sogar hinzulegen und „nichts“ zu tun, was gerne angenommen wurde. Die Kinder ruhten sich in meinem Unterricht aus, als bestünde ihr sonstiges Leben aus Stress.

Ich dachte: Das wird keine zwei Wochen anhalten; diese Zeit nutze ich, um den Kindern neue Lehrinhalte an die Hand zu geben. Doch es hielt über Monate. Die meditative Ruhe gewann für die Kinder immer mehr an Faszination. Ich fragte dann und wann nach, ob ihnen nicht wieder nach „action“ zumute sei. Doch sie forderten die ruhigen Themen geradezu ein. Aufgrund der anhaltenden Hitze verlegte ich den Unterricht für einige Proben in den nah gelegenen Wald. Die Ruhe der vorangegangenen Proben wurde nun durch die Stille des Waldes noch unterstützt. Die Kinder schienen mit ihm verwachsen zu wollen: Sie lagen ruhig im Laub, bewegten sich auf Bäumen und Baumstümpfen oder tanzten schweigend im Unterholz (s. Foto auf folgender Seite).

Ich war überrascht über die spirituelle Atmosphäre, die bei den Proben entstand. Die Kinder hatten zu diesem Zeitpunkt ein ausgesprochen starkes Bedürfnis nach Sammlung und Meditation. Dabei waren sie sonst auch an anderen Inhalten interessiert: In meinem Tanztheaterimprovisationsunter-

Einmal Kindheit und zurück
 Claudia Rusch: „Meine freie deutsche Jugend“



Probe zum Stück „Magischer Wald“, 2000; Foto: Ronald Blum



„Magischer Wald“, 2000; Foto: Archiv SCALA11

richt wechseln ernste oder meditative Themen mit komischen ab: Clownsnummern etwa sind bei jüngeren Kindern sehr beliebt, Parodien und Grotesken bei älteren.

Kinder spielen ernste oder meditative Themen nicht nur gerne, sondern sind auch in der Lage, sie hervorragend zu interpretieren. Voraussetzung ist natürlich eine fachkundig angeleitete, tiefgehende künstlerische Arbeit. Das bloße Einstudieren von Bewegungen, Gesten oder Worten reicht hier noch weniger aus als bei leichteren Sujets.

Meine Arbeitsmethode ist die Tanztheaterimprovisation. Die Stücke „Der Krieg“ und „Magischer

Wald“ basierten auf Improvisationskonzepten, waren also in vielen Punkten nicht festgelegt. Auf welchen Hintergründen meine Arbeit beruht, wie ich Improvisationstechnik vermittele, wie Improvisationskonzepte erarbeitet werden und welche Funktionen der Improvisationsbegleiter hat, dokumentiere ich in meinem Buch „Die Kunst des Fügens – Über Tanztheaterimprovisation“. 49 Fotos, davon 17 Farbtafeln, von denen viele aus der Kamera der renommierten Fotografin Ursula Kaufmann stammen, illustrieren die Materie. Das Buch erscheint im Oktober 2004 im Athena-Verlag.

Einmal Kindheit und zurück
Claudia Rusch: Meine freie deutsche Jugend
 – Ein ästhetisch-theaterpädagogischer Zugang zu einer
 Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I

Gabriele Czerny

Thema und Intention

Claudia Rusch entfaltet in 26 Episoden Erlebnisse und Szenen aus ihrer Kindheit in der DDR. Rusch

ist 1971 geboren und wächst im Umfeld der DDR-Bürgerrechtsbewegung auf, die prägend für ihre Kindheit ist. Sie schreibt: „Ich habe die Entscheidung meiner Eltern, in der Opposition zu leben,

nicht mitgetroffen. Ich war ihr ausgeliefert. Heute bin ich ihnen dankbar. Sie haben mich damit privilegiert. Ich weiß genau, in welchem Land ich groß geworden bin. Niemand kann mir unterstellen, ich wüsste nicht, wovon ich rede. Das erleichtert das Miteinander nach der Wende erheblich.“¹ Sie lebt in der Ambivalenz zwischen Anpassung und Opposition, Loyalität und Kritik, Freiraum und Überwachung, Fernweh und Ferienlager, Friedensbewegung und Jugendweihe, Lakritze und Raider.

Beim Mauerfall ist sie 18 Jahre alt. Die pointiert humorvoll erzählten Episoden vermitteln Einblicke in das Denken, Fühlen und Beobachten der Ich-Erzählerin als Kind, wobei sie ihre Kindheits-erlebnisse immer auch mit dem Wissen aus ihrer jetzigen Erwachsenenperspektive kommentiert und beurteilt. Hierin liegt m.E. auch der Reiz dieses Buches: Das Wechseln der Perspektiven ermöglicht auch den LeserInnen sich einerseits auf diese besondere DDR-Kindheit einzulassen, andererseits aber auch sich wieder auf reflektierende Distanz zu begeben. Dieses Erzählprinzip kann auch zum didaktisch-methodischen Prinzip der Unterrichtssequenzen werden, welches darauf beruht, dass sich die SchülerInnen mit dem Blick und dem Wissen der Gegenwart der eigenen Kindheit zuwenden, was ihnen wiederum ermöglicht Bezüge zu ihrem derzeitigen Leben herzustellen.

Die ästhetisch-theaterpädagogischen Verfahren werden deshalb gewählt, weil sie die eigene Persönlichkeit der SchülerInnen zum Ausgangspunkt nehmen. Sie sensibilisieren Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit der SchülerInnen und geben diesen Wahrnehmungen und Imaginationen Form und Ausdruck.

In der vorliegenden Unterrichtseinheit ist es wichtig anzuerkennen, dass die SchülerInnen der heutigen Sekundarstufe 1 keine Beziehung mehr zum Thema Kommunismus und DDR haben. Für sie ist das vereinte Deutschland in seiner jetzigen Form selbstverständlich. Es ist deshalb zum einen notwendig, ein Vorverständnis zum Hintergrund dieses Romans zu erarbeiten, damit die SchülerInnen für sich einen Bezug herstellen können. Zum andern sollen sie selbst auf Spurensuche in ihre eigene Kindheit gehen, um auch so aus eigenem Verstehen zum Fremdverstehen zu kommen. Der Schwerpunkt liegt deshalb dezidiert auf ästhetisch-theaterpädagogischen Verfahren, da sie in besonderem Maße persönliches Engagement und reflexive Prozesse auslösen. Kognitive Textverstehensprozesse werden durch sinnlich-emotionale Dimensionen vertieft.

Die Unterrichtseinheit sieht fünf thematische Schwerpunkte vor, die im Folgenden erläutert werden:

1. In Dialog mit dem Text kommen
2. Charakterisierung der Autorin
3. Meine Kindheit/ fremde Kindheit
4. Vergleich erstes und letztes Kapitel

Ein besonderer Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit liegt auf der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Es werden performative Formen wie „Spieluhr“ und „Stilleben“, gewählt. Damit werden Phantasie, Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen in besonderer Weise angesprochen und führen so auf die Auseinandersetzung mit dem Text hin.

1. In Dialog kommen mit dem Text

Die SchülerInnen sollen den Roman *Meine freie deutsche Jugend* zu Hause selbständig lesen. Sie erhalten dazu begleitende Leseaufgaben:

- „Welche Fragen haben Sie an die im Roman auftretenden Personen? Schreiben Sie fünf Fragen auf!“
- „Schreiben Sie einen Kommentar zu einer Situation, einem Ereignis bzw. Person!“

Ziel dieser beiden Arbeitsformen ist es, mit den SchülerInnen ins Gespräch zu kommen und eine Auseinandersetzung mit dem Text anzubahnen. Die SchülerInnen werden nach dieser Gesprächsrunde aufgefordert, sich über die politischen Hintergründe, die zum Mauerfall führten, zu informieren, um sich dann als „Ost-West-Experten“ vorzustellen. Die Präsentation erfolgt in Form einer „Expertenrunde“.

Folgende Begriffe können als Hintergrundwissen erarbeitet werden:

- *Kommunismus, Stasi, Robert Havemann, Wolf Biermann*
- Vergleich Ost – West:*
 - *zentralistische, verstaatlichte Wirtschaft – freie Marktwirtschaft*
 - *Einparteiensystem und Demokratie*

2. Charakterisierung der Autorin

Claudia Rusch steht im Mittelpunkt der Figurencharakterisierung. Sie ist Autorin und Protagonistin zugleich. Anliegen ist es, dass bei den SchülerInnen ein Gespür angebahnt wird, um sich in die Autorin als Kind einzufühlen. Dazu ist intensive Textarbeit notwendig. Insbesondere die Episoden *die Schwedenfähre*, *die Stasi hinter der Küchenspüle*, *die Hauptabteilung VIII im Märchenwald* geben darüber Aufschluss. Die SchülerInnen sammeln entsprechendes Wortmaterial. Dieses soll dann zu einem komprimierten Text über die Autorin verdichtet werden. Impuls dazu ist das Gedicht „Kinder“ von Bettina Wegner.

Einmal Kindheit und zurück
 Claudia Rusch: „Meine freie deutsche Jugend“

Kinder

Sind so kleine Hände/ winzige Finger dran./ Darf man nie drauf schlagen/ die zerbrechen dann.// Sind so kleine Füße/ mit so kleinen Zehn./ Darf man nie drauf treten/ könn sie sonst nicht gehen.// Sind so kleine Ohren/ scharf, und ihr erlaubt./ Darf man nie zerbrüllen/ werden davon taub.// Sind so kleine Münder/ sprechen alles aus./ Darf man nie verbieten/ kommt sonst nichts mehr raus./ / Sind so klare Augen/ die noch alles sehn./ Darf man nie verbinden/ könn sie nichts verstehn.// Sind so kleine Seelen/ offen und ganz frei./ Darf man niemals quälen/ gehen kaputt dabei.// Ist son kleines Rückgrat/ sieht man fast noch nicht./ Darf man niemals beugen/ weil es sonst zerbricht.// Grade, klare Menschen/ wärn ein schönes Ziel./ Leute ohne Rückgrat/ hab'n wir schon zuviel.

Daran schließt sich eine Charakterisierung der Autorin/Hauptperson an der Tafel in Stichworten an.

3. Meine Kindheit / fremde Kindheit

Durch die Erinnerung an die eigene Kindheit soll bei den SchülerInnen ein Bewusstsein und auch Einfühlung sowohl für sich selbst als auch für die Thematik des Romans geweckt werden. Auf Schumanns „Kinderszenen“² bietet sich ein meditativer Einstieg in Form einer Phantasiereise³ an, um die SchülerInnen in ihrer Erinnerung imaginativ zu unterstützen. Thematisiert wird in der Phantasie-reise das Spielen und Medienerfahrungen. Mit dem Spielen sollen die SchülerInnen erinnernd den Kontakt zu dem Kind aufnehmen, das sie einmal waren.

Phantasiereise

„Setze dich aufrecht auf den Stuhl. Deine Füße stehen parallel auf dem Boden und deine Hände liegen locker auf den Oberschenkeln. Konzentriere dich auf deinen Atem und schließe dann nach einer Weile deine Augen. Achte darauf, wie er ein- und ausströmt.

Gehe jetzt mit deiner Erinnerung zurück, als du in der Grundschule warst. An was für Spiele erinnerst du dich? Gibt es eine Lieblingsspiel, das du jetzt noch einmal gerne spielen würdest? Gibt es Figuren aus Büchern, Filmen oder Liedern, die dich besonders beeindruckt haben? Lass dir Zeit – wenn du das Klangsignal hörst, dann atme wieder dreimal ein und aus und öffne dann die Augen!“

Im Anschluss daran improvisieren die SchülerInnen ein Spiel aus ihrer Kindheit und entscheiden sich für eine Figur, die sie verkörpern wollen. Dazu gehen sie in Kleingruppen zusammen. Sie erhalten folgende Improvisationsaufgaben:

- „Probieren Sie ein Spiel aus ihrer Kindheit aus.“
- „Entwickeln Sie zu ihrer Figur eine Haltung und eine Geste. Überlegen Sie dann dazu einen typischen Satz oder Laut.“
- „Machen Sie Figur und Spiel in Gestus, Habitus und Bewegung wiederholbar.“

Als Präsentationsform für die Kleingruppenarbeit wird die gemeinsame Gestaltung einer „Spieluhr“ gewählt. Die SchülerInnen formieren sich dazu kreisförmig und entscheiden sich für eine Figur, z.B. Pippi Langstrumpf. Sie verwandeln sich in die Figur und erstarren zunächst in einem „freeze“. Durch „Ansnipsen“ werden sie von den nicht beteiligten SchülerInnen zum Leben erweckt. Die „Spieluhr“ symbolisiert gleichzeitig Vergangenheit und Gegenwart der SchülerInnen.

Reflexion nach der Präsentation

- Wie haben Sie sich nach dem Spielen gefühlt?
- Wie beurteilen Sie sich selbst als Kind?
- Sind Sie überrascht?
- Welche Bedeutung haben Ihre Spiel- und Medienerfahrungen ihrer Kindheit für ihr jetziges Leben?

Ruschs Episoden erzählen von bedeutsamen Erlebnissen aus ihrer Kindheit. Jeder Episode liegt ein spezifisches Thema zugrunde. Um wieder die Brücke von der eigenen Kindheit der SchülerInnen zur Kindheit der Autorin zu schlagen, liegt die Konzentration auf den Themenfeldern Reisen, Autoritäten, Geschenke und Essen. Diese Themen können exemplarisch für Kindheitserfahrungen stehen, ob im Osten oder Westen. Ziel ist es, dass die SchülerInnen sich vergegenwärtigen, welche Bedeutung Reisen, Autoritäten, Geschenke und Essen in ihrer Lebensgeschichte bisher hatten und wie davon Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen geprägt wurden. Beim Schreiben ihrer Episoden sollen die SchülerInnen ihre gegenwärtige Perspektive, die eines/r 16-17-jährigen SchülerIn einnehmen.

Sie entscheiden sich dann für eines der Themenfelder und bringen zu jedem einen Gegenstand oder ein Bild mit sowie einen Gegenstand, der Ausdruck ihres gegenwärtigen Selbstbildes ist. Sie erhalten dann zwei Schreibaufgaben:

- „Schreiben Sie eine kurze Episode zu einem ihrer drei Gegenstände“
- „Welche Bedeutung hat der vierte Gegenstand für ihr aktuelles Leben.“

Die Präsentation erfolgt über ein „Stillleben“, das ebenfalls symbolischen Charakter hat. Die Gegenstände gehören der Vergangenheit an, aber sie bekommen durch die SchülerInnen eine neue Aktualität. Sie erhalten die Aufgabe, ein „Stillleben“ mit ihren Gegenständen und ihren Episoden zu gestalten. Sie sollen sich selbst als Teil dieses „Stilllebens“ begreifen, indem sie sich selbst zu den Gegenständen gruppieren. Dazu heften sie ihre aufgeschriebenen Episoden an ihren Körper.

Sie müssen allerdings zuvor die Entscheidung treffen, wo die Episode ihren „Sitz“ hat: im Kopf, im Bauch, im Herzen usw.

Reflexion der Präsentation

- Fiel es mir schwer mich zu erinnern?
- Inwiefern haben vergangene Erlebnisse heute noch Einfluss auf mich?
- Was ist an besonderen Vorlieben geblieben?
- Wie hat sich die Bedeutung, z. B. der Umgang mit Autoritäten, im Laufe meines Lebens verändert? (z. B. in der Pubertät)?

Im Anschluss daran erfolgt erneut die Konzentration auf den Roman. Die SchülerInnen suchen zu den oben genannten Themen die entsprechenden Kapitel im Roman und erhalten dazu z.B. zu dem Kapitel „Die Strickjacke“ folgende Schreibaufgabe:

- Geben Sie Thema und Inhalt des Kapitels wieder!
- Beschreiben Sie die Bedeutung der französischen Sprache und der Strickjacke für die Autorin!

4. Bewahren – Überwinden – Erreichen (Vergleich erstes und letztes Kapitel)

Die Konzentration erfolgt jetzt auf die erste Episode, „Die Schwedenfähre“, und die letzte, „Der Stadtplanfluch“. Beiden Episoden gemeinsam sind die Motive der Fahrt, der Freiheit und des Ankommens. Im letzten Kapitel „Der Stadtplan-

fluch“ wird die Ich-Erzählerin aktiv. Die beiden Kapitel werden im folgenden unter den Aspekten Bewahren, Überwinden, Erreichen verglichen. Sie ermöglichen den SchülerInnen eine Erwachsenenperspektive einzunehmen und appellieren zugleich an ihr Urteilsvermögen.

Es erfolgt ein Schreibgespräch in drei Gruppen mit dem Impuls:

„Was will die Autorin bewahren, überwinden und was hat sie erreicht?“

Literatur

Rusch, Claudia: Meine freie deutsche Jugend. Frankfurt am Main 2003.

Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik: Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Studien zur Deutschdidaktik hrsg. von K.H. Spinner. Augsburg 2004.

Anmerkungen

1 Rusch, S. 35

2 Kinderszenen op. 15, Komponiert: 1838, Uraufführung: Datum unbekannt. Es handelt sich hier um ein Werk, in dem die Kindheit aus der Sicht eines Erwachsenen gespiegelt wird. Die Reflexionen mit entsprechenden Überschriften „Bittendes Kind“, „Der Dichter spricht“, „Kuriose Geschichte“, „Von fremden Ländern und Menschen“ wurde auch nicht nach einer programmatischen Grundlage komponiert, sondern erst später (von Schumann selbst) mit den Titeln versehen.

3 In Phantasie Reisen wird die Du-Anrede gewählt.

Theaterpädagogik zum Jahr der Chemie

Eine Kooperation zwischen dem Institut für Chemie der Humboldt-Universität, dem Institut für Mikrobiologie und Hygiene der Charité und dem Maxim Gorki Theater

Bärbel Jogschies

1. Wie es dazu kam

Das Jahr 2003 ist das Jahr der Chemie. Der Stifterverband der deutschen Wissenschaft veröffentlichte im Mai 2002 seine Ausschreibung zum Aktionsprogramm „PUSH – Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“. Gefördert werden sollten Projekte, die sich rund um die Chemie an Kinder, Jugendliche und Familien wenden und sich bei der Vermittlung innovativer, durchaus auch künstlerischer Methoden bedienen.

Bekannt durch eine frühere Zusammenarbeit zum Jahr der Lebenswissenschaften machten sich die



Theaterpädagogik zum Jahr der Chemie



Wissenschaftshistorikerin Dr. Ragnhild Münch und die Theaterpädagogin Bärbel Jogschies auf, um Institutionen zu finden, die bereit waren bei einem ungewöhnlichen Projekt zusammenzuarbeiten: Theaterpädagogische Workshops zur Geschichte der Chemie. Sie mussten nicht lange suchen. Das Institut für Chemie der Humboldt-Universität, das Institut für Mikrobiologie und Hygiene der Charité und das Maxim Gorki Theater wurden Partner. Der Antrag wurde gestellt und bewilligt. In theaterpädagogischen Workshops sollten Schülern die Geschichte der Chemie in Spielszenen, Übungen und Experimenten nachvollziehen.

Die Arbeit konnte beginnen.

2. Wie es weiterging

Ein Werbeflyer wurde gestaltet und an alle Chemielehrer der Berliner Schulen verteilt. Die Nachfrage nach den Workshops war riesig. Innerhalb von wenigen Tagen waren alle 30 Veranstaltungen ausgebucht. Nun begann die detaillierte inhaltliche Vorbereitung, an der die Theaterpädagogin, die Historikerin und die Chemiker gemeinsam arbeiteten. Die Auswahl der historischen Schwerpunkte wurde kontrovers diskutiert. Der theaterpädagogische Anspruch, die Schüler von ihrem Alltagsbewusstsein abzuholen, kollidierte oft mit dem Anspruch wissenschaftlich fundierter Wissensvermittlung. Der Kompromiss ging oft zu Lasten von historischer und chemischer Genauigkeit, aber er wurde gefunden.

Auch bei der Auswahl der dargestellten Persönlichkeiten kollidierten die Ansichten. Gestalten mit einem dramatischen Leben und ungewöhnlichen Ansichten, die Spielfutter liefern konnten, waren in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Che-

mie oft nicht so relevant wie die zielstrebig gradlinigen Forscher, deren Leben aus der Sicht des Theaters eher spannungsarm scheint. Auch hier siegte die gesunde Mischung.

Und so sahen die Workshops aus:

3. „Total verkohlt – ein Workshop zur organischen Chemie“ im Institut für Mikrobiologie und Hygiene

Wir sind in einem ehrwürdigen Hörsaal, Dorotheenstraße 96, sehr nahe am Reichstagsgebäude und am Brandenburger Tor, holzverkleidet, knarrende Bänke, oben eine Galerie, die Tafeln schon elektrisch fahrbar. Auf dem Weg hierher haben die Schüler wahrscheinlich nicht die Gedenktafeln gelesen, die sich außen am Haus befinden: Hier arbeiteten Robert Koch, Nobelpreisträger, Walter Nernst, Nobelpreisträger, Emil Fischer, Nobelpreisträger, Emil Dubois-Reymond, Begründer des ersten Lehrstuhls für Hygiene. Auf den Gängen des Instituts sind Präparate ausgestellt: tuberkulöse Verkäsungen von Lungen, Eierstöcken, Hoden, Lebern. Und dann gibt es noch Moulagen, Wachs nachbildungen von Krankheitsbildern wie Pest, Pocken, Syphilis, Lepra. Dazwischen Plakate über die aktuellen Forschungen des Instituts. Es riecht seltsam muffig. Die Nährböden für Bakterienkulturen werden im Keller gekocht. Die Schüler der 9., 10., 11. oder 12. Klasse belegen wie üblich zuerst die hintersten Bankreihen des Hörsaals. Vorne stehen zwei Workshopleiterinnen, Dr. Ragnhild Münch und Bärbel Jogschies. Sie erklären Ort und Zeitplan des Workshops. Vier Stunden soll der Workshop dauern. Oh Gott! Und jetzt soll man sich selbst auch noch vorstellen, in welchem Sternbild man geboren ist und welche Charaktereigenschaft man von diesem Sternzeichen für sich herleiten könnte. Sehr befremdlich! Doch dann erfährt man, dass in der Antike jedem Sternbild eines der vier Elemente Wasser, Erde, Feuer und Luft zugeordnet wurde und wird dem Element entsprechend in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält Material zu ihrem Element, Texte, Mythen, Bilder, Temperamentetafeln usw. und soll nachweisen, dass ihr Element das Element des Lebens ist. Im Stile einer antiken Disputation begründet jede Gruppe ihren Herrschaftsanspruch und muss sich den Gegenargumenten des Auditoriums stellen und diese entkräften. Plötzlich ist man involviert, will nicht nachgeben, hat Spaß am Streit. Thales sagt, vom Wasser kommt alles Leben her und besteht nicht der Mensch zu 80 Prozent aus Wasser? Nein, das Feuer ist die Hauptsache, ohne Feuer geht gar nichts, das sagt schon Anaxi-

mander. Nach dieser Runde gibt es Erläuterungen und Folien über die antiken Ansichten, über die Stofflichkeit des Lebens. Aber warum? Warum wollen Menschen wissen, woraus das Leben ist und wie es funktioniert? Was erhoffte man sich von der Lösung dieses Rätsels? Die Schüler tragen die Beweggründe für die Forschung zusammen: Man wollte besser, gesünder, länger leben, vielleicht ewig. Man wollte selber Leben schaffen, satt sein, reich sein, schön sein. Siehe da, genau das war es, was auch die frühen Alchimisten antrieb. Den Stein der Weisen wollte man finden, der unedle Metalle in Gold verwandelt. Das Lebenselixier wollte man synthetisieren, das ewige Leben und Heilung aller Krankheiten verspricht. Viele der frühen Alchimisten waren gleichzeitig Ärzte, Zosimus und Gabir ibn Hayyan. Hermes, der Dreimalgroße, war der Gott der Alchimisten. Und nur wer reinen Glaubens war und die Zeichen des Himmels erkannte, konnte die Weisheit erlangen. Nun haben wir schon 1000 Jahre Wissenschaftsgeschichte durchlebt. Jetzt wird Theater gespielt.

Fünf Gruppen bekommen Spielszenen und Kostüme, zu wichtigen Personen der Chemiegeschichte: Hildegard von Bingen, Paracelsus, Robert Boyle, Georg Ernst Stahl, Antoine Lavoisier. Die Gruppen proben. Viel Zeit haben sie nicht. Die Rollen werden verteilt, die Szene festgelegt. In der historischen Reihenfolge werden die Spielszenen präsentiert und danach kurz erläutert. Die Schüler bemerken, wie die Mystik allmählich aus der Forschung verschwindet und wir allmählich zu einer Chemie gelangen, die mehr als nur vier Elemente kennt, die Experimente als Beleg für Erkenntnisse verlangt, die misst und wiegt und sich auf Definitionen, Zeichen, Symbole, Sprache und Methoden einigt. Und nun am Beginn des 19. Jahrhunderts, wonach würdet ihr nun forschen? Die Vorschläge, was als Nächstes erforscht werden muss, kommen von den Jugendlichen selber. Ganze Wissenschaftsrichtungen entstehen: Physiologie, Pharmazie, Agrochemie, Werkstoffkunde...

Die neuesten Errungenschaften der Chemie des 19. Jahrhunderts werden als Sketsche in Berliner Mundart präsentiert. „Ham se schon jehört? Der Liebig hat een Dünger entwickelt, dass nu ooch die klügsten Bauern große Kartoffeln ernten können.“ Die Entdeckungen der Chemie führten für die einfachen Leute zu einer unmittelbaren Lebensverbesserung. Krankheiten wurden besiegt, Hunger wurde gestillt, Werkstoffe erfunden und nutzbar gemacht. Durch die Industrialisierung ging es unaufhörlich aufwärts, so schien es. „Es lebe die Chemie.“



Im 20. Jahrhundert aber kam es trotz oder wegen der Fortschritte in der Chemie zu Tiefschlägen, Fehlentwicklungen, Katastrophen. Die Schüler tragen zu den Errungenschaften der Chemie auch ihre Risiken und Nebenwirkungen zusammen – Umweltzerstörung, Klimakatastrophe, Medikamentenskandale, chemische Vernichtungswaffen... In Gruppen beschäftigen wir uns mit den Erkenntnissen, für die es im letzten Jahrhundert Nobelpreise gab. Hormone wurden erforscht, die DNS entschlüsselt, die Wirkungen von FCKW erkannt. Bringen uns diese Entwicklungen weiter? Machen sie uns reich, schön und gesund? Und was wollen wir heute? Haben wir schon alles erreicht? Jetzt, am Beginn des 21. Jahrhunderts, wonach sollen die Wissenschaftler nun forschen? Die Workshopleiterinnen schreiben die Wünsche und Visionen der Schüler auf und geben sie weiter an die Wissenschaftler der Institute. Der Workshop ist zu Ende. Schon? Das Feedback ist einheitlich positiv. So müsste Schule öfter sein. Eine Schülerin sagt: „Jetzt weiß ich endlich, womit ich es zu tun habe, wenn ich über Chemie rede.“

4. „Total (pH)neutral – ein Workshop über anorganische Chemie“

Dieser Workshop findet in einem sehr modernen Hörsaal statt. Licht, Beamer, Tafeln, selbst die Jalousien an den Fenstern sind per Touchscreen vom Pult aus zu steuern. Experimente sind aufgebaut, Kostüme stehen bereit.

Wir sind auf dem Campus Adlershof, einem der modernsten Wissenschaftsstandorte Berlins. Für die meisten Schüler ist die Fahrt hierher eine halbe Weltreise. Der Workshop beginnt mit der Frage nach dem Lieblingssinn und der Stofflichkeit, die

Theaterpädagogik zum Jahr der Chemie



man damit wahrnehmen kann. Wozu man das braucht? Das erfährt man sofort. Jede Kleingruppe erhält ein Dingsda, manche ein weißes Pülverchen, manche ein graues, manche einen Stein, einen Draht. Was ist das? Was könnte das sein? Eine Visitenkarte wird angelegt. Wie sieht das Dingsda aus? Wie riecht, klingt, schmeckt es? Wie fühlt es sich an? Was könnte man tun, um herauszufinden, was es genau ist? Die Dingsdologen forschen mit Hilfe einer Chemiestudentin und stellen schließlich auf einem Dingsdologenkongress ihre Ergebnisse und Vermutungen vor? Abgeleitet aus diesen Tätigkeiten wird die Definition der Chemie. Und was erhofft man sich von dieser Wissenschaft? Wozu braucht man die Chemie? Man erhofft sich, so meinen die Schüler, aus etwas Einfachem etwas Wertvolles herzustellen. Oh ja, am besten Gold soll es sein. So wollten es auch die Alchimisten. Doch ihre Motive waren sehr verschieden. Mit einem Spiel werden die eigenen Interessen an der Chemie kategorisiert und in Gruppen zusammengefasst. Die Gruppen benennen sich und geben sich ein Motto. Auch das ist Chemikerarbeit. Da gibt es die Allwissenden, die Forscher, die Boten und die Pragmatiker. Von ihrem Anspruch an die Chemie aus bewerten sie im weiteren Verlauf des Workshops den Gang der Chemiegeschichte, der in Bildern, Experimenten und Spielszenen dargestellt wird. Das Goldmachen hat wohl nie wirklich geklappt, aber die Erfindungen der Chemie waren oft wertvoll wie Gold. Und die Wissenschaft selbst, die einst die Eigenschaften der Stoffe erforschte, ist heute in der Lage, zu der gewünschten Eigenschaft den Stoff zu synthetisieren. Supraleitfähigkeit ist ein Forschungsthema am Institut für Chemie, ein anderes Umweltschutz. Schüler und Lehrer sind begeistert.

Was hat es gebracht?

Knapp 900 Schüler haben an den Workshops teilgenommen. Lehrermaterialien für den Unterricht wurden erstellt und verteilt. Für Lehrer gab es zwei Fortbildungen, aber der Andrang war mäßig. Auf Rückfragen erklärten uns die Chemielehrer, dass sie sich von der Ausbildung her nicht in der Lage fühlten, solch einen spielerischen interaktiven Unterricht durchzuführen, so sehr sie auch die Workshops als Zusatz zum Lehrplan wertschätzten. Aber das Feedback der Lehrer war einhellig positiv. Sicher kann und soll ein theaterpädagogischer Workshop nicht die Arbeit mit Zahlen und Formeln ersetzen, aber es zeigte sich, dass die Schüler nach dem Workshop mehr Motivation und Geduld für den abstrakten Stoff aufbrachten. Der Kontext zur Geschichte der Wissenschaft ermutigte die Schüler, ihrem eigenen Forscherdrang Raum zu geben, Fragen zu stellen, Vermutungen zu äußern. Auch die beteiligten Chemiestudenten äußerten sich überrascht über die Lebendigkeit der Vermittlung. Einhellig war auch das Lob der Institutsleiter.

Fazit

Die Theaterpädagogik kann auch in naturwissenschaftlichem Zusammenhang Hervorragendes leisten. Der Beweis ist erbracht. Durch ihre Interaktivität und Prozesshaftigkeit kann sie wissenschaftliche Entwicklungen verdeutlichen, abstrakte Sachverhalte sinnlich erlebbar machen und Lernvorgänge erleichtern. Die Schwierigkeit liegt sicher im Finden eines adäquaten Zugriffs, der Metapher für das betreffende Thema, und die Grenzen findet sie wahrscheinlich da, wo das zu Vermittelnde in der Sprache der Wissenschaft selbst seinen Ausdruck findet.

„Zauberwald“ und „MusikKillerVirus“

Zwei Theaterstücke für Kinder
mit Anregungen für die
Klassen- und Schulaufgaben in der Schule
Annette Meißner, Markus Ponick



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

Schibri-Verlag
ISBN 3-933978-66-1
2003, 80 Seiten

Von der Supervision zur Sozialen Kulturarbeit – Theaterpädagogik in Theorie und Ausbildung

Supervision in der Theaterpädagogik – Theaterpädagogik in der Supervision

Marlies Hendriks

Im Frühjahr 1997 fand an der Akademie Remscheid eine Fachtagung des BUT zum Thema „Supervision für Theaterpädagogen“ statt. Helga Daniels berichtete im Artikel „Annäherung an Supervision“ in der Ausgabe 29/30 der *Korrespondenzen* (Oktober 1997) darüber. Der Artikel skizziert, was Supervision speziell für TheaterpädagogInnen leisten kann, z. B. einen Beitrag zur ihrer Professionalisierung und Standortbestimmung, Sensibilisierung für die Abgrenzung zu therapeutischer Arbeit, Reflexion von Gruppenprozessen, Klärung der eigenen Rolle im Rahmen von Projekten und das Bewusstmachen von Konflikten auf der Organisationsebene.

Auf der Fachtagung wurden in Live-Supervisionen Praxisbeispiele vorgestellt, bei denen nicht nur persönliche und zwischenmenschliche Aspekte, sondern auch strukturelle bzw. organisationsspezifische Komponenten eine Rolle spielten. Die TeilnehmerInnen der Fachtagung äußerten Interesse an einer Arbeit in eigenen, regionalen Supervisionsgruppen. Geplant wurde ein Netzwerk von SupervisorInnen mit theaterpädagogischer Qualifikation, sodass auf Anfrage Adressen von InteressentInnen und AnbieterInnen weitervermittelt werden können.

Meines Wissens ist es hier bei einem Vorsatz geblieben. Ich möchte an dieser Stelle die Diskussion noch einmal anregen, da ich supervisorische Angebote für theaterpädagogische Arbeitsfelder auch und gerade in Zeiten knapper Kassen für wichtig und hilfreich erachte.

Auch wenn Supervision in der sozialen und pädagogischen Arbeit immer verbreiteter und bekannter wird, nimmt ein Großteil aller TheaterpädagogInnen dieses Angebot nach meiner Einschätzung bislang nur in Ausnahmefällen in Anspruch. Dies mag im Hinblick darauf verständlich sein, dass die Theaterpädagogik – verglichen beispielsweise mit der Sozialarbeit – ein relativ junger und wenig etablierter Berufszweig ist. TheaterpädagogInnen arbeiten häufig in ungesicherten, zeitlich begrenzten und nicht besonders gut bezahlten Arbeitsverhältnissen. Gerade für freiberufliche Täti-

ge mit einem oft minimalen Einkommen ist der „Luxus“ von Supervision kaum bezahlbar. Supervision wird höchstens dann in Erwägung gezogen, wenn Konflikte zu eskalieren drohen oder schon so weit fortgeschritten sind, dass sie ohne fremde Hilfe nicht mehr zu bewältigen sind.

Die seltene Inanspruchnahme von Supervision liegt aber nicht nur in der finanziellen Hürde begründet. Auch inhaltlich erleben viele TheaterpädagogInnen die Sinnhaftigkeit von Supervision kontrovers. Befürchtet wird eine Psychologisierung von ästhetischen künstlerischen Prozessen. Ich kann diese Befürchtungen gut nachvollziehen. Im künstlerischen Teil der Arbeit – wie z. B. in vielen Phasen der Inszenierungsarbeit, die vergleichbar sind mit der Arbeit eines Regisseurs/einer Regisseurin – kann ein Zuviel an Strukturierung, Reflexion, Perspektivwechsel, Distanzierung etc. für den Prozess durchaus störend und blockierend wirken.

Allerdings ist die Theaterpädagogik keine rein künstlerische, sondern ebenso eine pädagogische Arbeit, in der es um die Vermittlung von künstlerischen Ausdrucksweisen für Nicht-Profis geht. Die Theaterpädagogik lebt von dem Zusammenspiel zwischen pädagogischen und künstlerischen Aspekten und bezieht daraus ihre Lebendigkeit und ihren besonderen Reiz. Dieser sensible Prozess hat viel mit der eigenen Person und Persönlichkeit zu tun. Theaterpädagogik ist ein Berufsfeld, in dem die Qualität der Gestaltung von Beziehungen eine große Rolle spielt. Hier kann Supervision einen wesentlichen Beitrag zu einer gelingenden theaterpädagogischen Arbeit leisten, gerade wenn sie sowohl um die Abgrenzungen als auch um die Schnittmengen von künstlerischer und pädagogischer Arbeit weiß und diese in die Reflexion einbezieht.

Die Supervision bedient sich üblicherweise einer Vielfalt von Methoden, die zum Teil auch in der Theaterpädagogik bekannt sind, wie z. B. das Psychodrama oder das Rollenspiel. Aber auch andere theaterpädagogische Ansätze mit ihren reflexiven Anteilen bieten für die Supervision einige Einsatzmöglichkeiten. Im Folgenden sind einige Beispiele genannt.

Körpersprache

In der Supervision geht es um die Reflexion beruflichen Handelns. Dabei können neben dem verba-

len Ausdruck auch körperorientierte, bildlich-symbolische, erlebnisaktivierende, ausdrucksfördernde und kreative Verfahren genutzt werden. Theaterpädagogische Methoden mit ihren vielfäl-

Supervision in der Theaterpädagogik – Theaterpädagogik in der Supervision

tigen Ausdrucksformen bieten gute Möglichkeiten der Ergänzung des verbalen Austausches. In der Supervision sind die verbalen Anteile meist gut entwickelt. Weniger ausgeprägt ist oft der Zugang zu nonverbalen Kommunikationsformen. Unklarheiten und Doppelbotschaften sind jedoch häufig gerade in der Verbindung von verbalem und nonverbalen Ausdruck zu finden. Die Sensibilisierung hierfür kann ein bedeutender Einstieg zum Erfassen und Verstehen von vielleicht noch nicht benennbaren, aber womöglich um so wirksameren Faktoren sein. Sie ermöglicht ein vertiefendes und umfassendes Reflektieren von Zusammenhängen im beruflichen Erleben und Handeln.

Playbacktheater

Die Ansätze des Playbacktheaters bieten insbesondere in der Supervisionsarbeit mit größeren Gruppen einige Anwendungsmöglichkeiten. Der Beginn einer Supervisionssitzung lässt sich beispielsweise mit dieser Technik lebendig gestalten: reihum schildert jedes Gruppenmitglied seine Befindlichkeit und sein Anliegen. Die übrigen Gruppenmitglieder haben die Aufgabe, das Gehörte anschließend in Bildern auf der Bühne darzustellen. Bei der szenischen Umsetzung geht es auch um das Nicht-Gesagte zwischen den Zeilen, um den Untertext und um Gedanken, Gefühle, Impulse, die die Geschichte bei den Zuhörenden ausgelöst hat. Das Niveau der Darstellung auf der Bühne ist gegenüber den Inhalten und der Bedeutung der Geschichte von untergeordneter Bedeutung. Selbst banale Geschichten, die den SupervisandInnen „zufällig gerade jetzt“ einfallen, haben möglicherweise einen berufsbiografisch relevanten Bezug. Playbacktheater eignet sich auch, um eine Fallbesprechung zu explorieren und in verschiedenen Facetten erscheinen zu lassen: die Falleinbringerin schildert ihren Fall, ihr Anliegen, ein Ereignis o.ä., und es wird von den anderen auf der Bühne gespielt. Dabei sollten viele Facetten gleichzeitig zurückgespiegelt werden, sodass beim Zuschauen eine Fülle von Eindrücken entsteht. Möglicherweise treten bestimmte Aspekte auf der Bühne gehäuft auf und sagen etwas über eine Gewichtung aus, die der Falleinbringerin aus der „Innenschau“ nicht zugänglich war. Ein Rollenfeedback der Darstellenden zum Abschluss einer Playback-Szene kann für die weitere Arbeit hilfreich sein. Vielleicht kommen aus dem Bühnengeschehen und den Rückmeldungen Impulse, die die vorgestellte Geschichte aus neuen, ungewohnten oder ungewöhnlichen Blickwinkeln beleuchten. Hierdurch kann sich ein Zugang zu einer vertiefenden

Arbeit in der Supervision eröffnen. Gleichzeitig sind alle TeilnehmerInnen „angewärmt“, haben sich aufeinander und auf die Thematik eingestellt.

Forumtheater

Als Einstieg zum Forumtheater nach Augusto Boal wird häufig die Methode des Statuentheaters angewendet. Die Zuschauer sollen zu einem bestimmten Thema in kleinen Gruppen Stellung beziehen. Sie sollen ihre themenbezogenen Bilder in gemeinsamen Statuen ohne verbale Sprache durch den Körper ausdrücken, wobei jede/r reihum BildhauerIn ist. Später werden die einzelnen Bilder so modifiziert, dass ein kollektives Bild vom Ist-Zustand und ein kollektives Bild von einer angestrebten Veränderung dieses Zustandes entstehen. Dieser Ansatz kann in Supervisionssettings mit Teams und Organisationen angewendet werden. Allein der Versuch, in einem größeren Team zu einem von allen akzeptierten Standbild zu gelangen, kann von der Prozessdynamik wie vom Ergebnis her aufschlussreich sein und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit in der Supervision bieten.

Auch andere Elemente des Forumtheaters eignen sich zum Einsatz in der Supervision mit größeren Gruppen, z. B. wenn es darum geht, im Rollentausch mit einem Protagonisten Handlungsalternativen auszuprobieren. Besonders bieten sich Szenen aus der Berufsbiographie der SupervisandInnen an, in denen sich eingeschliffene, nicht (mehr) situationsadäquate Verhaltensmuster wiederholen, um Handlungsalternativen auf der Bühne zu proben und ins tägliche Berufsleben zu übertragen.

Regenbogen der Wünsche

Als „Regenbogen der Wünsche“ bezeichnet Boal seine neueren Techniken, die verstärkt die innerpsychischen Unterdrückungsmechanismen fokussieren. Während beim früheren Statuen- und Forumtheater der *Gesamttenor* einer Gruppe Vorrang hatte, treten hier die *Vielzahl von Perspektiven* der Gruppenmitglieder in den Vordergrund. Gerade diese Vervielfachung der Blickwinkel kann einen wesentlichen Beitrag zur Selbstklärung des Protagonisten leisten. Sie kann auch in der Supervision eine Distanzierung des Einzelnen zu seiner Rolle bzw. seinen Rollenhandlungen unterstützen. Beispiel: In einer Ausgangsimprovisation wird eine berufliche Konfliktsituation in der Supervision nachgespielt, wobei das Charakteristische der Figuren stärker als in der Realität hervorgehoben

Supervision in der Theaterpädagogik – Theaterpädagogik in der Supervision

werden soll. Im Verlauf der Improvisation kann die Szene durch ein Stoppsignal eingefroren werden. Die Darsteller sollen in ihren Bewegungen verharren und alle Gedanken ohne Unterbrechung und ohne Zensur hörbar machen. Durch den Freeze können nonverbale Ausdrucksweisen verdeutlicht werden. Bei aggressiv aufgeladenen Szenen werden die Darsteller nach einem Stopp aufgefordert, im weiteren Verlauf sehr deutlich zu agieren und gleichzeitig mit sehr leiser Stimme zu spielen, sodass jede Geste größer erscheint und jedes Wort in seiner vollen Bedeutung erfasst werden kann. Die Verlangsamung des Spielens bis fast hin zur Zeitlupe und das leise, bewusste Sprechen erhöhen das Maß an Selbst- und Fremdbeobachtung der Darsteller. Ebenso kann eine Szene im Schnelldurchlauf gespielt werden. Der Zeitraffer macht langes Nachdenken unmöglich und fördert spielerische Impulse, auch „verrückte“ Ideen können ausprobiert werden. Die Veränderung des Tempos ist immer eine Form der Verfremdung, die eine Distanz zur Situation herstellt. Ist eine Improvisation zu sprachlastig, so sollen die Spielenden diese ohne Worte wiederholen. Durch das nonverbale Spielen wird die Körpersprache ausdrucksvoller, die Darstellung gewinnt an Intensität und Prägnanz.

In der Supervision kann jedes Rollenspiel so verfremdet werden, dass dadurch bei den Spielenden wie dem Publikum eine intensivierte Form der Beobachtung, Wahrnehmung und Reflexion ermöglicht wird.

Fazit

Die hier vorgestellte Auswahl einiger theaterpädagogischer Methoden eignet sich sowohl zur Arbeit an der Gestaltung von Rollen und Szenen als auch zur Arbeit an Selbsterfahrung und Fremdwahrnehmung in Gruppen.

Gerade für TheaterpädagogInnen ohne Supervisionserfahrung kann eine Annäherung zunächst leichter sein, wenn in der Supervision schwerpunktmäßig mit theaterpädagogischen Methoden gearbeitet wird. Ich sehe allerdings auch die Gefahr, dass TheaterpädagogInnen den Einsatz „ihrer“ Methoden besonders kritisch beurteilen. Möglicherweise erschwert diese bewertende Haltung das Einlassen auf eine Reflexionsebene. Für die Supervision kann dies meiner Ansicht nach eine besondere Herausforderung darstellen.

Die häufig durch Einzelkämpfertum geprägte Arbeit von TheaterpädagogInnen erfordert ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexion. Allerdings zeichnen mangelnde Reflexionsmöglichkeiten der eige-

nen Arbeit die theaterpädagogische Berufslandschaft aus. Die seltenen Gelegenheiten zum Austausch wie im Rahmen der oben beschriebenen Fachtagung oder in Fortbildungen sind meist mit einem mehr oder weniger hohen Aufwand verbunden. Eine regelmäßige, professionell begleitete Reflexion der eigenen Arbeit ist für TheaterpädagogInnen eher die Ausnahme als die Regel. Die erwähnten finanziellen Hürden sind allerdings nicht zu unterschätzen. TheaterpädagogInnen haben eher selten eine feste Anstellung, daher wird eine Finanzierung durch den Arbeitgeber die Ausnahme sein und bleiben. Gerade die Einzelsupervision muss meistens von den SupervisandInnen selbst finanziert werden. Die Wahl des Settings – ob Einzel-, Gruppen- oder Teamsituation – ist daher auch eine Frage des Geldbeutels.

Nicht nur aus Kostengründen ist es oft sinnvoll, im Gruppensetting zu arbeiten. Ins Gewicht fallen auch inhaltliche Überlegungen – gerade dann, wenn in der Supervision mit theaterpädagogischen Methoden gearbeitet wird. Die Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten dieser Methoden ist in einer Gruppe wesentlich höher als in der Einzelsupervision.

Hier sehe ich einen Bedarf an speziellen Gruppensupervisionsangeboten. Ich möchte die auf der Fachtagung 1997 entstandene Idee einer Kontaktbörse für interessierte SupervisandInnen und SupervisorInnen noch mal aufgreifen. Die Homepage des BUT wäre hierfür meines Erachtens ein geeignetes Forum.

Literatur

- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989
- Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999
- Fox, Jonathan/Dauber, Heinrich (Hg.): Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999
- Ruping, Bernd (Hg.): Gebraucht das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen (Ems)/Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (BKJ) 1991
- Vaßen, Florian/Koch, Gerd/Naumann, Gabriela (Hg.): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 1998

Anmerkung

Die Kontaktadresse der Autorin und weitere Informationen zur Supervision sind im Internet unter www.kreative-supervision.de zu finden.

Evaluationsforschung Jugendzirkus *Cabuwazi* Ergebnisse der Elternbefragung

Bernd Kolleck

Jugendzirkusse erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Seit dem Entstehen der ersten Jugendzirkusprojekte in den fünfziger Jahren ist die Zahl der heute in Deutschland existierenden Zirkusgruppen auf über 200 gewachsen. Gründe dafür liegen vor allem in der leichten Zugänglichkeit und der Faszination, die das Medium Zirkus mit seinen vielfältigen Möglichkeiten von Spaß, Akrobatik, Showeffekten, mit Glanz und Spannung, mit Teamgeist und individuellem Können bereitet. Damit einher geht ein wachsendes sozialpädagogisches Interesse an dieser integrativen, geselligen und gleichzeitig selbstständigkeitsfördernden Form der Jugendkultur. Aber angesichts staatlicher Finanzknappheit entsteht ein wachsender Druck, die Fortsetzung öffentlicher Zuwendungen weiterhin zu legitimieren.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Forschungsvorhaben initiiert, das sich zum Ziel gesetzt hat, die Bedeutung des Berliner Zirkusprojektes *Cabuwazi* („Chaotisch Bunter Wanderzirkus“) für die Berliner Jugendkulturarbeit zu evaluieren. Vor zehn Jahren als Elterninitiative gegründet, ist *Cabuwazi* heute mit vier Niederlassungen in vier Berliner Bezirken (Treptow, Kreuzberg, Altglienicke, Marzahn) ca. 60 Beschäftigten und ca. 650 Kindern und Jugendlichen derzeit der größte Kulturbetrieb dieser Art. Beschäftigt sind professionelle Artistinnen und Artisten, Sporttrainer und (Sozial-)Pädagogen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden weitgehend auf ABM-Basis finanziert. Angeboten werden zum einen eine reguläre Betreuung von ca. 80 Trainingsgruppen, in denen wöchentlich trainiert und öffentliche Vorstellungen vorbereitet werden. Zum anderen führt *Cabuwazi* jährlich ca. 90 Schulprojektwochen durch, bei denen Schulklassen für eine Woche in den Zirkus kommen und Zirkusnummern einüben. Abschluss solcher Schulprojektwochen ist eine Zirkusvorstellung für die Eltern und Verwandte der Kinder.

Zur Vorbereitung der Untersuchung wurden Gespräche mit Mitarbeitern von *Cabuwazi*, beteiligten Kindern und Eltern geführt sowie Trainingseinheiten, Vorstellungen und Elternabende besucht. Die schriftliche Befragung, deren Ergebnisse im folgenden vorgestellt werden, wurde im November und Dezember 2002 an allen vier Standorten durchgeführt. Zum größten Teil wurden die Fragebögen von Studierenden der Alice-Salomon-Hochschule im Anschluss an Zirkusvorstellungen der Schulprojektwochen an die anwesenden Eltern verteilt mit der Bitte, sie gleich an Ort und Stelle auszufüllen. Auf diese Weise kamen 105 ausgefüllte Fragebögen zurück. Die übrigen 42 Bögen wurden auf Elternabenden verteilt, ausgefüllt und zurückgegeben. Die Eltern zeigten eine hohe Bereitschaft, sich an der Befragung zu beteiligen. In geringem Ausmaß (ca. 6%) gab es Sprachschwierigkeiten, die eine Beteiligung ausschlossen.

1. Die Kinder

Die Kinder, deren Eltern befragt wurden, sind zu 60 % Mädchen und zu 40 % Jungen. Die meisten Kinder befinden sich im Alter von 9 bis 11 Jahren;

der jüngste Teilnehmer war vier Jahre und die ältesten Teilnehmerinnen 17 Jahre alt. Dabei gibt es einen signifikanten Geschlechtsunterschied zwischen Kindern und Jugendlichen in festen Trainingsgruppen einerseits und den Schulprojektwochen andererseits. Während das Geschlechterverhältnis in den Schulklassen nahezu ausgeglichen ist, besuchen deutlich mehr Mädchen das beständige Trainingsprogramm. In den Trainingsgruppen der vorliegenden Stichprobe sind 35 von 42 Teilnehmerinnen, d.h. 80% Mädchen. Das bedeutet für die Grundgesamtheit: Mindestens zwei Drittel der Kinder in festen Trainingsgruppen sind Mädchen (95%-Konfidenzbereichsschätzung). Das Freizeitangebot wird also insgesamt von Mädchen sehr viel stärker angenommen als von Jungen.

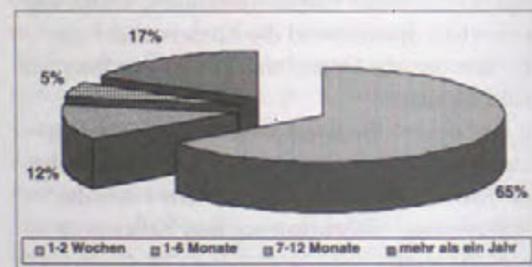


Abbildung 1: Trainingsdauer

Insgesamt sind weniger als die Hälfte (43 %) Einzelkinder, ein Drittel (35 %) hat noch einen Geschwisteranteil, weniger als 20 % haben noch zwei weitere oder mehr Geschwister. Im Durchschnitt der Befragten kommen 1,8 Kinder auf einen Haushalt.

2. Das Training

Die meisten Kinder der befragten Eltern besuchten *Cabuwazi* zur Zeit der Umfrage seit ca. einer Woche, der Hauptgrund dafür liegt vor allem an der Nutzung des Zirkus im Rahmen einer Schulprojektwoche.

Betrachtet man nur die festen Trainingsgruppen, so sind dort 35% der Teilnehmer seit weniger als einem halben Jahr und 50% seit mehr als einem Jahr dabei. Für die meisten bedeutet ein Engagement in der Freizeit also eine langfristige Teilnahme. Dabei ist zu berücksichtigen, dass über die

Elternabende möglicherweise eine spezielle Auswahl von besonders motivierten Eltern und Kindern stattgefunden hat.

2.1. Trainingsdauer

Die Kinder trainieren zwischen einer und zwölf Stunden pro Woche, die meisten zwischen einer und drei Stunden. Die meisten Nennungen (35,7%) lagen bei zwei Stunden, etwa ein Fünftel (18,5%) bei drei Stunden, ein knappes Siebtel (15,7%) bei vier Stunden pro Woche und 8,6% der Kinder trainieren sogar neun Stunden pro Woche.

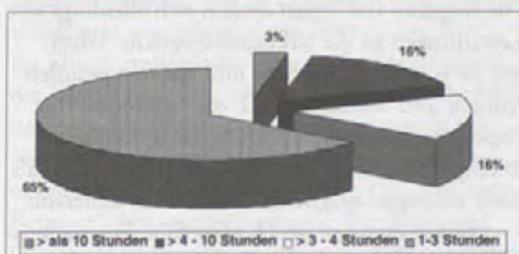


Abbildung 2: Wie oft trainiert Ihr Kind wöchentlich?

Das bedeutet, dass es beim Großteil der Befragten Kinder neben der Zirkustätigkeit noch weitere Freizeitaktivitäten gibt.

3. Die Freizeitbeschäftigung der Kinder und Jugendlichen

Die Freizeit verbringen die meisten Kinder häufig mit den Freunden. Für die meisten ist auch Fernsehen eine häufige Freizeitbeschäftigung. Ferner werden auch Sportverein und Jugendclub genannt, 63% der Kinder besuchen Spielplätze, über 50% verbringen zumindest einen Teil ihrer Freizeit allein. Schulische Angebote, Musikschule, Jugendfreizeithome werden seltener genutzt.

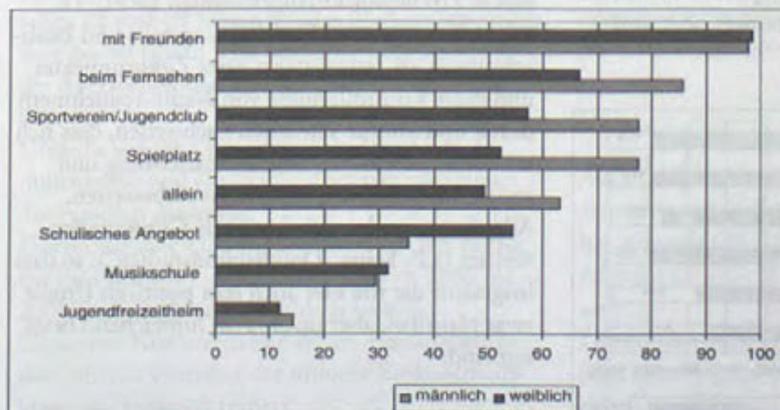


Abbildung 3: Häufige oder gelegentliche Freizeitbeschäftigungen, getrennt nach Geschlecht

Die Freizeitaktivitäten unterscheiden sich nach dem Geschlecht: So nutzen Jungen häufiger das Fernsehen, den Sportverein/Jugendclub und den Spielplatz oder sind häufiger allein, während Mädchen das schulische Angebot stärker nutzen.

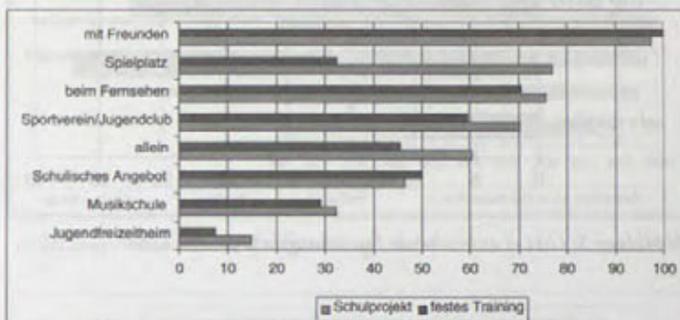


Abbildung 4: Häufige oder gelegentliche Freizeitbeschäftigungen, getrennt nach Schulprojektwochen und festem Training

Kinder, die die festen Trainingsgruppen besuchen, gehen nach Auskunft ihrer Eltern seltener zum Spielplatz, Sportverein, Jugendclub oder Freizeithome und sind seltener allein. Bei den anderen Freizeitaktivitäten unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht.

Der Vergleich zwischen der Freizeitgestaltung der Kinder aus den Schulprojektwochen mit denen der festen Gruppen zeigt, dass Kinder in den festen Gruppen insgesamt geselliger (weniger allein) sind und sich weniger auf dem Spielplatz aufhalten. Ob das ein besonderer Effekt der Beteiligung an Cabuwazi ist oder Eigenschaften des besonderen Klientels, das Cabuwazi anzieht, bleibt offen. Jedenfalls gibt es bis auf den Spielplatzbesuch in den Augen der Eltern keine dramatischen Differenzen der Freizeitaktivitäten.

4. Das Freizeitangebot für die Kinder und Jugendlichen

Auf die Frage, ob es genügend Freizeitangebote für ihre Kinder gibt, antworteten 37% der Eltern, es gäben „hinreichend“ Angebote. Die Hälfte der Eltern bezeichnet das Angebot als „eher zu gering“ oder sogar „viel zu wenig“. Für 11% sind die Angebote reichlich.

Evaluationsforschung Jugendzirkus Cabuwazi

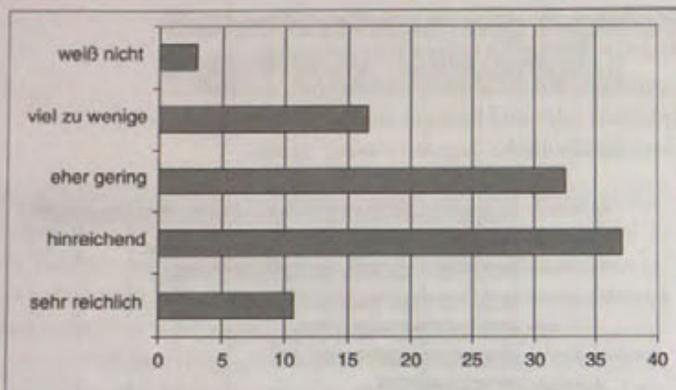


Abbildung 5: Gibt es ausreichende Freizeitangebote für Ihr Kind?

Eltern von Jungen und Mädchen unterscheiden sich bei dieser Einschätzung nicht. Ebenso gibt es kaum Bezüge zu den Freizeitangeboten, die die Kinder wahrnehmen. Nur falls die Kinder Sportvereine/Jugendclubs besuchen, ist das Urteil der Eltern über die Angemessenheit der Angebote günstiger (75% meinen dann, die Angebote seien hinreichend bis reichlich).

5. Veränderungen von Fähigkeiten der Kinder

Wie kann man den Einfluss einer Aktivität auf die Persönlichkeit des Kindes messen? Hier sollte den Eltern die Möglichkeit gegeben werden, ihre subjektiven Wahrnehmungen der Auswirkungen mitzuteilen. Auf einer dreistufigen Skala mit den Eintragungen „verbessert“, „unverändert“ und „verschlechtert“ sowie „weiß nicht“ konnten sie die Veränderungen ihrer Kindern seit Beginn des Besuchs von Cabuwazi beurteilen.

Hierbei zeigt sich, dass den meisten Eltern die Verbesserung der Geschicklichkeit sowie der Selbstsicherheit aufgefallen ist. Auch die Konzentrationsfähigkeit und soziale Bindungen haben sich bei der Hälfte der Kinder eher verbessert oder sind

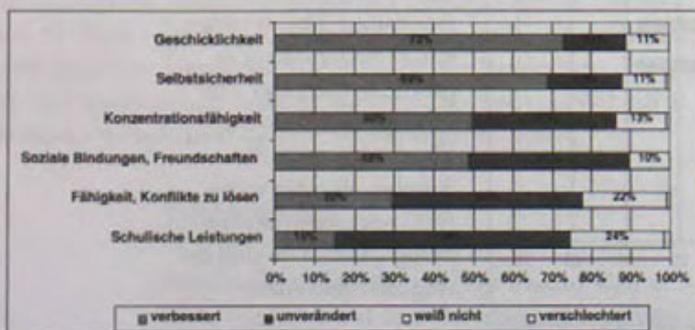


Abbildung 6: Hat die Teilnahme am Zirkusprojekt Auswirkungen auf ihr Kind?

unverändert. Die Fähigkeit Konflikte zu lösen, aber auch schulische Leistungen sind insgesamt eher unverändert.

Bei Kindern aus den festen Trainingsgruppen sind die Einschätzungen „verbessert“ durchschnittlich sogar noch um ca. 15% höher als bei den Schulprojektgruppen. Die Eltern haben also eine sehr positive Meinung vom Erfolg der Cabuwazi-Beteiligung ihrer Kinder.

Natürlich kann die Wahrnehmung der Eltern nur zur groben Orientierung dienen und nicht die Ansprüche erheben, die an eine psychologisch ausgewiesene Messskala gestellt werden müssten. Die Angaben der Eltern decken sich allerdings mit Erwartungen an die zirkuspädagogische Arbeit, wie sie von Koch, Kiphard und anderen geäußert wurden und bestätigen auch die Ergebnisse von Experimenten, die Stephen Ward in England durchgeführt hat. Kiphard (S. 51ff) bezeichnet als Ziele zirkuspädagogischer Arbeit unter anderem:

- „Selbstvertrauen und Kraftgefühl, Frustrationstoleranz“
- „Selbstdisziplin, Einsatzfreude, Verlässlichkeit“
- „Beharrlichkeit, Ausdauer“
- „Orientierung an ethischen Werten“
- „Übernahme von Verantwortung, Hilfsbereitschaft“
- „Innere Zufriedenheit durch Anerkanntwerden durch die anderen“
- „Toleranz gegenüber Behinderten, Andersartigen, Ausländern“.

Koch (S.31) führt zudem aus: „Nicht Identitätsbildung der Subjekte ist die Maxime, sondern das Erwerben von Integrationsfähigkeit Verschiedenem gegenüber“ und stellt wenig später fest, „Zirkusarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist ein Selbstbewußtseinstaining, ein Training von Selbstmächtigkeit ...“

Ward berichtet über verstärkte Motivation, zur Schule zu gehen, bei Schulschwänzern, die an einem Zirkusprojekt teilgenommen haben. Er führte Experimente, Einschätzungstests und Beobachtungen an Teilnehmern eines Zirkusprojektes und einer Kontrollgruppe von Nicht-Teilnehmern durch und konnte statistisch nachweisen, dass sich manuelle Geschicklichkeit, Selbstachtung und soziale Interaktionen signifikant verbesserten. Allerdings wurden dabei zentrale Gütekriterien verletzt (z.B. keine „Doppelblindstudien“), so dass insgesamt die wie hier auch sehr positiven Urteile zwar plausibel, aber noch nicht hinreichend bestätigt sind.

6. Beurteilung der Vorstellung

Zeigt sich das positive Urteil der Eltern über die Auswirkungen der Zirkusarbeit auf ihre Kinder auch in der Beurteilung der Zirkusvorstellung, die die meisten von ihnen gerade vor der Befragung erlebt haben? Wie wurde die Veranstaltung aufgenommen? Die Eltern wurden gebeten, verschiedene Aspekte der Vorstellung auf einer Skala, die von 1 „sehr stark“ bis 5 „sehr schwach“ reicht, zu beurteilen (s. rechts).

Die Ausprägungen „4“ und „5“ wurden fast gar nicht benutzt und deshalb hier zu einer Kategorie zusammengefasst. Wie zu sehen ist, ergibt sich wiederum eine sehr positive Beurteilung durch die Eltern. Insbesondere wurde die Begeisterung der Kinder und der Einsatz der Betreuer sehr hoch bewertet. Etwas geringer, aber immer noch mit über 70% „sehr gut“ platziert sind „sozialer Zusammenhalt“ sowie „pädagogische Fähigkeit der Betreuer“. Naturgemäß können Akrobatik und Clownerie keine professionellen Kriterien erfüllen und firmieren etwas schwächer. Es zeigt sich wiederum, dass eine gelungene Clownerie wirklich zu den schwierigsten Aufgaben der jungen Zirkuskünstler gehört (vgl. Kiphard S. 53). Die guten Noten für die Pädagogik sollten Anreiz sein, mit ihren eigenen Qualifizierungsaktivitäten nicht locker zu lassen, etwa im Sinne von Koch (S.30), der von Zirkuslehrer/innen fordert, dass sie „... Erwachsene sind, die für sich philosophisch wie praktisch, also verhaltensmäßig internalisiert haben, was die UN-Konvention über die Rechte der Kinder fordert(...). Auch darin müssen sie trainiert, ausgebildet und auch evaluierend begleitet, supervidiert und fortgebildet werden.“

7. Die Eltern bzw. Angehörigen der TeilnehmerInnen

Die befragten Eltern bzw. Angehörigen sind zwischen 28 und 69 Jahren alt, das Durchschnittsalter liegt bei 40 Jahren. Das begleitende Elternteil bzw. der Angehörige sind überwiegend (70 %) weiblich.

Über die soziale Lage geben Schulabschluss, Familiengröße und das Haushaltsnettoeinkommen der Familien Auskunft.

Das monatliche Haushaltseinkommen der Befragten liegt bei den meisten (68 %) bei ca 1500 bis 2000 Euro im Monat (s. Abb. 8 rechts).

Eltern von Kindern in den festen Trainingsgruppen gehören vermehrt der unteren Einkommensklasse an (s. Abb. 9 rechts).

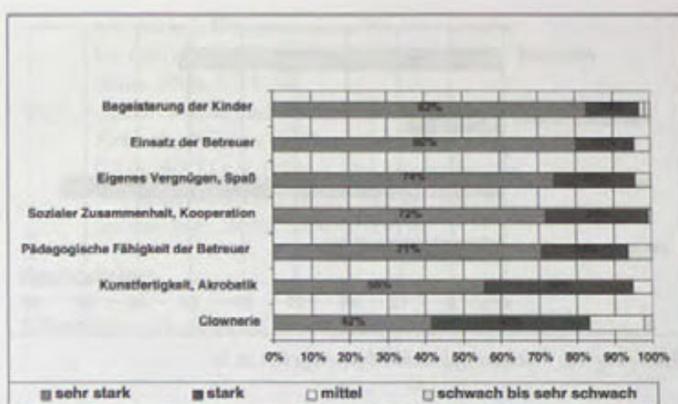


Abbildung 7: Beurteilung der Vorstellung

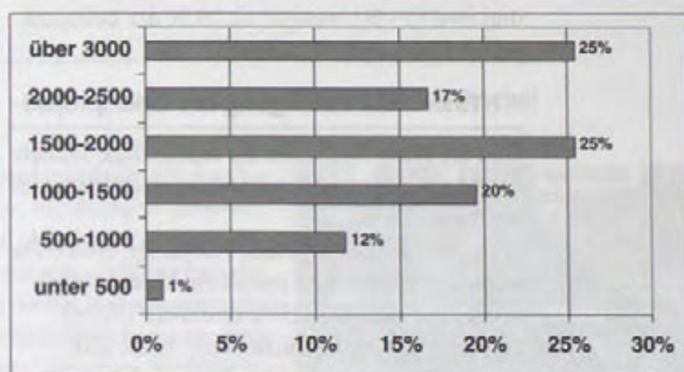


Abbildung 8: Monatliches Haushaltseinkommen in Euro

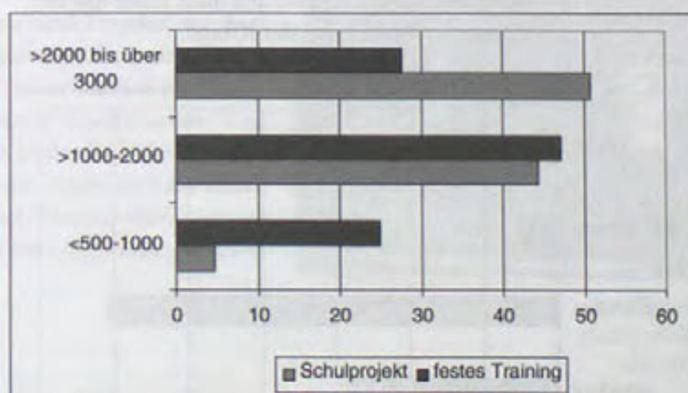


Abbildung 9: Einkommen der Eltern in Schulprojekt- und festen Trainingsgruppen

Als ihren höchsten Schulabschluss geben die meisten Eltern die Mittlere Reife/POS an, ein Drittel hat Abitur/EOS (16 %), einen Hauptschulabschluss haben 16 % und 10 % die Fachhochschulreife.

Die Anzahl der erwachsenen Familienangehörigen liegt überwiegend bei 2 Personen (71 %), 19 % geben an alleine zu sein und den restlichen Familien gehören mehr als drei Personen an.

Evaluationsforschung Jugendzirkus Cabuwazi

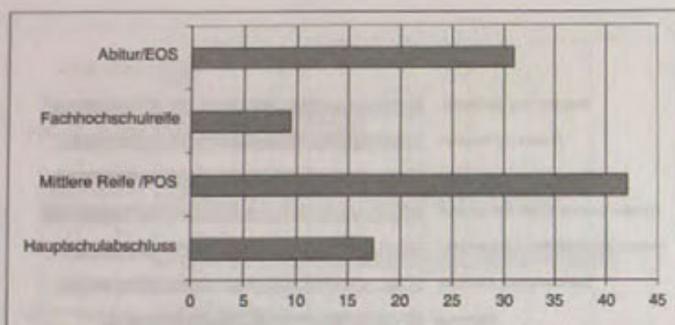


Abbildung 10: Höchster Schulabschluss, Angaben in %

Die Anzahl der Kinder liegt zwischen einem (43 %) und zwei (35 %), weniger als 20 % der Befragten geben 3 oder mehr Kinder an.

7.1. Finanzielle Beteiligung am Zirkusprojekt

Sind die Eltern bereit, für die regelmäßige Teilnahme ihres Kindes am Zirkusprojekt einen finanziellen Beitrag zu leisten?

Etwa 30% der Eltern würde unbedingt, etwa 60% würden in Maßen und jeweils ein kleiner Anteil würde eher weniger (5,3%) und nicht (5,3%) zahlen wollen. Erstaunlicherweise ist die Zahlungsbereitschaft nicht korreliert mit dem Haushaltsnettoeinkommen, dem Wohnbezirk oder dem höchsten Schulabschluss und auch nicht mit der Dauer der Beteiligung der Kinder.

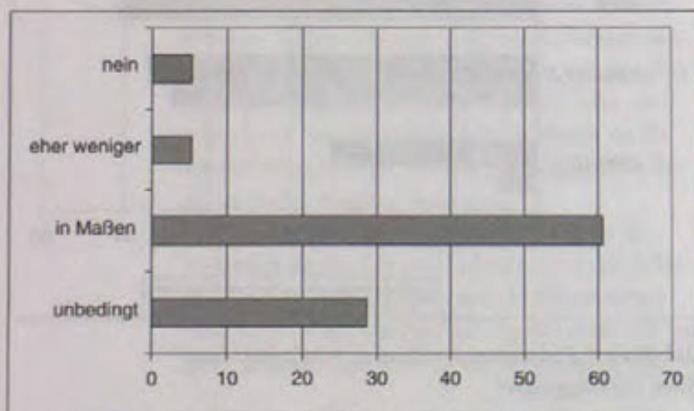


Abbildung 11: Finanzielle Beteiligung an Angeboten von CABUWAZI, Angaben in %

7. Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt stellen die Eltern dem Zirkusprojekt ein sehr gutes Urteil aus. Höchste Noten wurden verteilt für die Begeisterung, die das Projekt bei den Kindern erzeugt, für den Einsatz der Betreuer und für den sozialen Zusammenhang, den das Projekt

stiftet. Ferner werden weitere positive Auswirkungen auf die Kinder konstatiert, so die Zunahme von Geschicklichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstsicherheit und soziale Bindungsfähigkeit. Im Grunde bestätigen die Eltern all das, was von pädagogischer und sozialpädagogischer Seite mit Zirkusprojekten an wünschenswerten Implikationen verbunden wird.

Nicht ganz einfach zu klären ist die Frage, inwiefern die Aussagen valide sind, d.h. wieweit sie von den gerade zuvor stattgefundenen Zirkusvorstellungen (Schulprojektwochen) oder durch die spezielle Auswahl der Eltern auf den Elternabenden (feste Trainingsgruppen) beeinflusst sind. Aber selbst wenn hier gewisse Einflüsse eingeräumt werden, spricht doch der sehr befürwortende Duktus der Elternmitteilungen für sich und lässt insgesamt keinen Zweifel darüber aufkommen, dass es sich um ein Kinder- und Jugendprojekt mit hoher Wirksamkeit für die Jugendlichen und ihre Familien handelt. Dies bestätigt letztlich auch die hohe Bereitschaft der Eltern, sich bei schwindenden öffentlichen Mitteln an der Finanzierung des Projektes zu beteiligen.

Wichtige Aufschlüsse ergeben sich aus der Erhebung der sonstigen Freizeitaktivitäten und der sozialen Hintergründe. Im Rahmen der festen Trainingsgruppen wurden mehr Eltern von Mädchen als von Jungen erreicht, was an einer Mehrzahl von Mädchen in den Gruppen liegen könnte. Die Kinder in den Trainingsgruppen unterscheiden sich in ihrem sonstigen Freizeitverhalten kaum von den anderen, die Trainingszeiten reduzieren offenbar vor allem die Spielplatzbesuche. Die beteiligten Familien gehören nicht zu den oberen sozialen Schichten, vielmehr sind Familien der unteren Bildungs- und Einkommensstufen überrepräsentiert.

Eine erziehungswissenschaftlich befriedigende Evaluation und Wirkungsanalyse kann nicht über eine Querschnittsuntersuchung erreicht werden. Hierfür wären Paneluntersuchungen mit einer Begleitung von Kindern im Projekt sowie vergleichbaren Fällen außerhalb notwendig (Kleber). Dies konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht abgedeckt werden. Die vorliegenden Ergebnisse und das Instrument sind aber geeignet als Vorbereitung einer solchen weitergehenden Studie.

Literaturverzeichnis

Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.), Dokumentation des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse, Berlin 2000
 Kiphard, Ernst: Präventive und therapeutische Aspekte der Kinderzirkusarbeit. In: Kinder- und Jugend-

zirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.), Dokumentation des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse, Berlin 2000, S. 50-58.

Kleber, Eduard: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation.

Koch, Gerd: Kinderzirkus als sozialpädagogische Arbeit, sein Einsatz für die Rechte von Kindern, seine Möglichkeiten im Spannungsfeld unterschiedlicher staatlicher, kultureller und sozialer Bindungen. In: Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI

e.V. (Hrsg.), Dokumentation des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse, Berlin 2000, S. 11-34.

Ward, Stephen: Soziale und erzieherische Aspekte des Zirkus In: Kinder- und Jugendzirkus CABUWAZI e.V. (Hrsg.), Dokumentation des Internationalen Festivals der Kinder- und Jugendzirkusse, Berlin 2000, S. 63-75.

Anmerkung

Internetseite www.cabuwazi.de, am 27.01.2003

Ein Theaterabenteurer Das Figurentheater-Kolleg

Unter dem Motto **Weiterbildung für jeden Bildungshungrigen** öffnete das Figurentheater-Kolleg 1977 seine Tore für Menschen, die Kurse in kreativen Bereichen besuchen wollten. Von Anfang an war die „Abschlussbezogene Bildung Figurentheater“, die nach 50 besuchten Kursen mit einer Prüfung beendet wird, wichtiger Bestandteil des Kursangebots. Ein Zertifikat dokumentiert die erfolgreiche Teilnahme. Das Besondere dieses Weiterbildungsbereichs ist, dass er mit einer 14-wöchigen Orientierungsphase beginnt, die einen Einblick in verschiedene Bereiche Darstellender und Bildender Kunst gibt und mit einem 5-wöchigen Figurentheater-Projekt endet, das am letzten Tag aufgeführt wird. Danach haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Kurse und Projekte der Aufbaustufe frei zu wählen und den Zeitpunkt ihrer Abschlussprüfung so selber zu bestimmen. Einige erkennen auch, dass das Figurentheater nicht ihren Fähigkeiten entspricht und entscheiden sich für einen anderen künstlerischen Weg. Nicht alle wollen Puppenspieler werden. Für manche ist das Ziel, das Figurentheater im jeweiligen Beruf einzusetzen. Die Vielfalt der Berufe und der Motivation der Besucher des Figurentheater-Kollegs ist groß. Auch an Profipuppenspieler wendet sich das Angebot mit Kursen wie Kulturmanagement, Zauberei im Puppenspiel etc.

Eine Abenteuerreise (von Daniela Gießler, Teilnehmerin der Orientierungsstufe 2004)

In diesem Jahr habe ich ein ganz aufregendes Abenteuer-Projekt entdeckt, das mir geholfen hat, einen Wunsch wahr werden zu lassen. Der „Reiseveranstalter“ ist das Figurentheater-Kolleg in Bochum und ‚tarnt‘ das Abenteuer als Weiterbildung. Alljährlich findet es statt unter dem Codenamen „Orientierungsstufe“. Zu einem genialen Pauschalpreis kann man hier in phantastischen 14 Wochen in die aufregende Welt des Figurentheaters und angrenzender künstlerischer Bereiche versinken. Wer gern auf Entdeckungsreise geht,

neue Welten und Horizonte erforschen will, der ist hier genau richtig.

Meine „Reisegruppe“, liebevoll „Oris“ genannt, bestand in diesem Jahr aus 10 Frauen im Alter von Anfang 20 bis Mitte 50. Wir alle hatten unterschiedliche Motivationen, die Orientierungsstufe zu belegen. Für die einen war es nach dem Studium und der Schule eine Auszeit und Neuorientierung dahingehend, welchen beruflichen Weg sie weitergehen möchten. Für andere war diese Lernphase das Bestreben, Grundlagen künstlerischer Arbeit für ihre pädagogische Arbeit mitzunehmen. Die nächsten freuten sich, Impulse für ihre eigene bildnerische und dramatische Arbeit zu bekommen und eine letzte Gruppe wollte die eigenen

Karin Bockel



Das Figurentheater-Kolleg
allen offen

Ein Theaterabenteurer
Das Figurentheater-Kolleg



Aller Anfang ist leicht

Fähigkeiten austesten und kennen lernen, ob der angestrebte Beruf Puppenspielerin der richtige ist. Ich selber hatte von Anfang an vor, nach dieser Orientierungsphase das Figurentheater an einer Hochschule zu studieren. Für viele, die dies nicht können und wollen, ist das Figurentheater-Kolleg in Bochum einer der vielen Orte und Möglichkeiten, einen künstlerischen Berufsweg zu gehen. Wir hatten es gewagt und organisiert, uns für die folgenden Wochen aufeinander einzulassen und waren voller Vorfreude und Neugier.

In der ersten Kurswoche wurden wir von einer Puppenspielerin/Dozentin der Akademie der musischen Künste, Prag begleitet. Wir stellten am Ende dieser Woche ein kleines Stück auf die Beine, das nach einer tschechischen Fabel gearbeitet wurde. Diese Feuertaufe vor internem Publikum hatten wir schon bestanden. Insgesamt neun Wochen arbeiteten wir nun mit Schauspielern, Regis-

Malen und Zeichnen



Kopf und Porträtkenntnisse

seuren, Figurenspielern, Dramaturgen, Stimmlehrern, Malern und Bildhauern zusammen; alles Leute aus der Praxis. Immer neue Aspekte des Figurentheaters erschlossen sich uns: Wir malten und zeichneten, plastizierten unseren eigenen Kopf in Ton, lernten neu hinzuschauen und anders zu sehen. Auch im Schauspiel vertieften wir unsere Sinneserfahrungen, lernten genau zuzuhören, zu fühlen und einen Charakter zu kreieren, Vertrauen aufzubauen und eine darstellerische Präsenz zu entwickeln.

Jede von uns baute im Kurs „Maskentheater“ eine wunderbare theaterfähige Maske, die wir mit viel Körpersprache in lebendige Wesen verwandelten. Ein spannender Prozess zu erleben, wie unser Kör-



Erstellen eines Maskenaufbaus



Spiel mit der Theatermaske

per allein durch die Bewegung und die Maske spricht und einen Charakter bekommt. Aber auch die Stimme und das gesprochene Wort kamen nicht zu kurz.

Vom Leiter der Puppenspielsammlung in Dresden erfuhren wir Wissenswertes über die Puppenspielschichte, über die Tradition des Kaspertheaters bis hin zum heutigen Figurentheater.

Besonders aufregend war das Figurentheaterfestival FIDENA. Gemeinsam mit unserem Dramaturgieprofessoren besuchten wir Aufführungen international anerkannter Künstler. Über ihre Inszenierungen und Herangehensweisen an Spielideen erfuhren wir bei den Künstlergesprächen. Mit unserem Dozenten erarbeiteten wir dramaturgi-



Improvisationen mit Theatermasken



verdientes Mittagessen des Kollegs

sche Gesetzmäßigkeiten des Theaters und führten heiße Diskussionen.

Jede dieser Wochen war eine neue Herausforderung und ein Gewinn. Es gab Zweifel, Hoffnungen, Blockaden und Ängste. Jedoch auch Ermunterung, Spaß, neue Entdeckungen und natürlich viel Spiel. Trotz der Anstrengungen gab es immer wieder gemeinsame Mittagessen und Gespräche – auch nach Kursende – im Figurentheater-Kolleg. Alle Puzzlestücke wurden in den letzten fünf Wochen zusammengefügt und vertieft. Wie viel wir schon gelernt hatten und in dieses Projekt einbringen konnten, hat uns selber überrascht. Es sollte eine intensive, arbeitsreiche Zeit werden, in der wir von zwei Puppenspielerinnen begleitet wurden. Sie beantworteten uns nebenbei auch viele Fragen, die wir zum Puppenspielerberuf hatten. Wir, die wir fast alle Neulinge im Figurentheaterbereich waren, sollten jetzt schon ein richtiges Stück spielen? Mit was für Figuren? Welcher Text? Wie soll das gehen? Die Dozentinnen waren zuversichtlich und spielerisch und fast unbemerkt wie in den Kursen zuvor, „lernten“ wir spielen. Wir waren überrascht, dass wir zu Beginn gar keine Puppen in die Hand bekamen um loszuspielen. Wir starteten damit, als Schauspielerinnen auf die Bühne zu treten, den Raum, die Mitspielerinnen, das Publikum wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Erst später kam die Sprache hinzu. Bei allen Übungen ging es vor allem um die Authentizität. Diese Schritte zu wagen brauchte Mut, Ehrlichkeit und Vertrauen zur Gruppe und zu den Dozentinnen. „Ich habe da einen Block“ wurde zum geflügelten Wort. Dann stand einem die Gruppe bei und es war befreiend zu erleben, die eigenen Grenzen zu überschreiten. Für mich gehörte es z.B. dazu, auf der Bühne auch Konflikte

Ein Theaterabenteuer
Das Figurentheater-Kolleg



Handpuppentraining



„Bahnhof der Gefühle“

einzugehen und auszutragen und sie nicht – wie pädagogisch gelernt – gleich aufzulösen. Für das Theater ist der Konflikt das Salz in der Suppe, ansonsten wird alles fad.

Bevor wir alle diese Elemente auf die Puppe übertragen konnten, stand die Körperarbeit im Vordergrund. Auch der Figurenspieler braucht seinen Körper, um die Figur lebendig werden zu lassen. Hierbei kam uns der Maskenspielkurs sehr zu Gute. Jeden Tag gab es jetzt ein Körpertraining. Da wurden Arme gehoben, Schultern gerollt, der Nacken gedehnt, der Rumpf gebeugt, Finger gespreizt, Körperteile isoliert, Impulse gesetzt usw., alles zur Vorbereitung auf das Spiel mit der Handpuppe. Schnell merkten wir, dass das Handpuppenspiel ein Knochenjob ist. Doch das Training stärkte bisher vernachlässigte Muskeln und brachte Beweglichkeit. Die Begeisterung trieb uns voran. Wenn sich eine nackte Hand durch einen Hüftschwung plötzlich in eine Diva verwandelte oder zu einem stolpernden Mann wurde, waren wir glücklich. Also! Auf ein Neues, und die Hände in den Himmel gestreckt. Wir lernten wie eine Figur gehen, hüpfen, schleichen, springen, tanzen, schlafen, sich setzen und wieder aufstehen kann, Blickkontakt knüpft und noch vieles mehr.

Jedoch nicht nur die Handpuppe war Unterrichtsgegenstand auch das Beseelen von Dingen, d.h. die Materialerforschung brachte uns dazu Stiefel, Löffel, Handtaschen, Rucksäcke ganz anders zu betrachten und ihnen zu begegnen. Sie wurden z.B. zu Walfischen, Rüsseltieren, Fludern. Ein Tuch verwandelte sich in verschiedene Wesen, als eine Dose, bekam immer wieder einen anderen Charakter. So lernten wir viele Gesetzmäßigkeiten kennen, was das Spiel mit Gegenständen aber

auch den sichtbaren Spieler hinter den Objekten betrifft.

Und dann begegneten wir den Puppen! Geschnitzte Holzköpfe eines bekannten Künstlers, von dem wir schon im Puppenspieltheoriekurs gehört hatten. So schlossen sich wieder einmal die Kreise. Anfangs begegneten wir den Puppen mit großem Respekt und brauchten eine Weile bis wir uns mit ihnen angefreundet hatten und Spieler und Puppe zu einer Einheit werden konnten. Auf immer neuen Wegen versuchten wir einen Charakter zu kreieren, Bewegungen zu finden, Vorlieben, Schwächen, Ängste und Stärken zu erforschen. Das Oberthema war „Bahnhof der Gefühle“. Aus zwei kleinen Spielideen entwickelten wir zwei Geschichten, die auf einem Bahnhof spielten. So entstanden die Gruppen, und wir waren plötzlich mitten drin und zwei Wochen vor der Aufführung. Wir machten zu den Puppenköpfen die entsprechenden Kleider und probten und improvisierten was das Zeug hielt. Das machte Spaß. Doch das Wiederholen und exakte Einstudieren ließ uns auch manchmal die Geduld verlieren und denken, dass wir es nie schaffen.

Das Thema der einen Gruppe war die selbsterlebte Flucht einer Teilnehmerin aus der damaligen DDR. Für die französische Teilnehmerin musste erst einmal deutsche Geschichte aufgearbeitet werden, Dialoge wurden entwickelt, Bewegungen gefunden. Es musste so genau gespielt werden, dass unsichtbare Treppen, Bänke, Züge sichtbar wurden.

Die andere Gruppe spielte eine Kofferwechselszene. Immer wieder wurden Ideen verworfen. Neue kamen hinzu. Doch wir mussten uns entscheiden, der Vorführungstermin rückte uner-

bittlich näher. Wir waren aufgeregt, hatten Lampenfieber, waren voller Spannung. Es wurde ein toller Abend mit anschließendem Fest im Figurentheater-Kolleg. Ein einzigartiges Erlebnis hinter der Spielleiste stehend, die Reaktionen des Publikums auf das, was wir erarbeitet hatten, zu erleben. Wir hatten die Freude, viele Dozenten wieder zu treffen, Kursteilnehmer zu sehen, die parallel zu unserer Orientierungsstufe Kurse besuchten und die wir in Pausen oder in der gemütlichen Küche beim Essen trafen und von denen wir lauter aufregende Sachen hörten, die die Lust aufs Weitermachen schürten. Das Figurentheater-Kolleg ist in dieser Zeit ein vertrauter Ort, fast ein Zuhause geworden, wenn man am Abend noch weiterarbeiten wollte oder wir „Oris“ uns zu einer gemütlichen Runde mit Video und leckerem Essen trafen und dort übernachteten. Selbstverständlich wurden wir auch nach unserer Meinung zu den Kursen gefragt, machten Verbesserungsvorschläge und äußerten Wünsche für das nächste Semesterprogramm und standen in intensivem Austausch mit der Kollegleitung. Mit diesem Abend war unser Eintauchen in die Welt des Figurentheaters als Ort der Begegnung und des Austauschs von Theaterbegeisterten nein, nicht beendet, sondern...

Dies ist eine Facette der Angebote am Figurentheater-Kolleg gewesen. Neben den Figurentheaterkursen gibt es den sogenannten **Freien Bereich**. Hier sind all diejenigen willkommen, die sich beruflich im Bereich Stimme, Pantomime, Schauspiel, Bildhauerei, Malen/Zeichnen, Rhetorik, Tanz, Gesang, ..., in Einzelkursen ganzwöchig oder an Wochenenden weiterbilden möchten. Einen besonderen Platz hat das Therapeutische Puppenspiel, das sich gleichermaßen an Puppenspieler und Pädagogen/Therapeuten wendet. Berufsbegleitend und mit einem Zertifikat abgeschlossen werden die Fortbildungen im Märchen erzählen und Clownsarbeit. Turnusabendkurse in Holzbildhauerei, Malen, Zeichnen, Pilates-Training, Stimme und Gesang geben Möglichkeit, das Erlernte in einer festen Gruppe zu vertiefen. Auf der hauseigenen Studiobühne finden regelmäßig in Zusammenarbeit mit FIBO (Figurentheater Bochum) zwei Spielzeiten für Kindertheater statt. Auch wird die Bühne für Werkstattaufführungen, Probeauftritte und andere Theateraufführungen genutzt. So, die Abenteuerreise hat nun ein Ende. Durch ein Haus, in dem viele künstlerische Träume begonnen haben, sind wir ein paar Schritte gegangen. Es steht allen offen, die einen lebendigen Ort zur kreativen Arbeit suchen.

Blick zurück nach vorn

Theater lehren lernen im Universitätslehrgang für Theaterpädagogik/ Theatre Work in Social Fields

Sieglinde Roth

“Every creative act includes a leap.”

Die von der amerikanischen Regisseurin Anne Bogart¹ für Theaterleute erdachten “10 helpful notions to get through the tough moments” ziehen sich als roter Faden durch den ersten Universitätslehrgang für Theaterpädagogik in Österreich. Es ist ein Sprung ins Ungewisse für alle Beteiligten, als der Lehrgang am 15. April 2002 mit 21 Studierenden an den Start geht. Angesiedelt am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, durchgeführt von uniT-Verein für Kultur an der Karl-Franzens-Universität Graz, finanziert von EU-Geldern und daher bezahlbar für die TeilnehmerInnen, soll die neue Ausbildung ein Berufsbild etablieren helfen, das hierzulande bislang kaum wahrgenommen und mehr in den harmlosen Freizeitbereich verwiesen wird. Leicht ist es nicht, das Curriculum (einzusehen unter www.asfh-berlin.de/unit/curriculum.phtml) in den gestrengen Universitätsgremien durchzusetzen – Theater lernt man nicht aus Büchern, daher ein hoher Praxisanteil, der anfangs suspekt erscheint. Ein Studium, in dem viel gespielt wird, was soll das schon sein? Dr. Michael Wrentschur, Assistent am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, leistet marathonsähnliche Argumentationsarbeit. Theorie und Reflexion seien in jeder Übung inkludiert. Zudem entspricht das Curriculum, unter entscheidender Mitwirkung von Prof. Dr. Gerd Koch entstanden, in Umfang und Inhalt den deutschen BuT-Kriterien. Theaterpädagogik als noch junge Wissenschaft habe in diesem Lehrgang die Chance, sich die Theorie gleichsam selbst mit zu schaffen, direkt im Praxisfeld, durch die intensive Auseinandersetzung mit ihren Themen in einem Vollstudium mit 21 Menschen. Wo anders gibt es ein solches Forschungsfeld?

Blick zurück nach vorn

"You cannot hide; your growth as an artist is not separate from your growth as a human being: it is all visible."

Eine zentrale Frage im Lehrgang, die hinter der Entwicklung des Curriculums steht: Was kann Theater außer Theater? Von Anfang an zeigt sich der Balance-Akt zwischen sozialen und künstlerischen Interessen. Es ist ein Theaterpädagogik-Lehrgang mit sozialer Ausrichtung in dem Sinn, dass ein Schwerpunkt auf der Wahrnehmung der Bedürfnisse der zukünftigen Zielgruppen liegt. Diese sind MigrantInnen, arbeitslose Menschen, Menschen mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen, LangzeitpsychiatriepatientInnen und KlientInnen der extramuralen Psychiatrie, ältere Menschen, von gesellschaftlicher Marginalisierung bedrohte Kinder und Jugendliche sowie suchtkranke Menschen. Neben spielerischen und spielleiterischen Fähigkeiten sollen die TeilnehmerInnen lernen, ihre Theaterarbeit in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Dazu kommt der Anspruch, diesen Gruppen zu Empowerment und Selbstbestimmung zu verhelfen, indem sie in der Theaterarbeit auf informellem Weg soziale und kommunikative Kompetenzen erwerben, die kein formales Bildungssystem trainiert, etwa Denk-, Urteils-, Steuerungs- und Kooperationsfähigkeiten, Flexibilität und die Fähigkeit zu kreativer Problemlösung. Die Studiengruppe und ihre DozentInnen stehen in doppelter Hinsicht in diesem Lernprozess: auf der persönlichen Erfahrungsebene ebenso wie auf der Meta-Ebene des Initiierens der Prozesse bei den Zielgruppen.

"Insecurity is o.k."

Zu Beginn setzt das didaktische Konzept des Lehrgangs auf möglichst viel Wissensvermittlung. Im ersten Semester sind die Studierenden von Montag bis Freitag jeweils sechseinhalb Stunden im uniT-

Container auf dem Campus der Karl-Franzens-Universität. Der Montag ist der Tag der kontinuierlichen Fächer und Lehrenden. Die restliche Zeit unterrichten häufig wechselnde DozentInnen. Beinahe jede Woche gibt es ein neues Thema, das in Blockform behandelt wird. Der Gedanke dahinter ist, hochqualifizierte ExpertInnen auf neuestem Stand unterrichten zu lassen und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, einige Tage ungestört an einem Thema dranzubleiben. Zudem erweitert es den Kreis der einsetzbaren DozentInnen beträchtlich, da für die meisten Fächer des Curriculums ExpertInnen nicht in nächster regionaler Nähe zu finden sind. So gibt es im ersten Semester nicht weniger als 23 Menschen, die im Lehrgang unterrichten. Deren Vielfalt und hohe Kompetenz wird von den Studierenden positiv vermerkt, allerdings zeigen sich auch Nachteile des raschen Wechsels: Kaum hat man sich auf ein Thema/eine DozentIn eingelassen, steht das/die nächste an. Es gibt kaum Zeit, Raum und Möglichkeit, die Dinge zu integrieren und miteinander in Verbindung zu bringen. Das wöchentliche Plenum, das Raum für solche Dinge bieten sollte, wird oftmals für Organisatorisches benötigt. Der Lehrgang steckt in den Kinderschuhen, das zeigt sich u.a. an der oft schwierigen Raumsituation und an organisatorischen Dingen, die erst im Lauf des Semesters geklärt werden können.

Ein Universitätslehrgang für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields ist an der ehrwürdigen Alma Mater automatisch im Exoten-Status. Ein Studium, in dem so viel Lärm gemacht wird, hat es nicht immer leicht, ernstgenommen zu werden. Der leichtfüßig geäußerte Neid vorbeikommender Studierender anderer Fächer, wenn die LehrgangsteilnehmerInnen wegen der Hitze auf der großen Wiese neben dem Container Bewegungstraining machen oder Gruppenspiele erproben, während sie selbst unterwegs in stickige Hörsäle sind, steht im ersten Semester oftmals im scharfen Kontrast zur oft schwierigen Situation im Lehrgang. Die Lehrgangsführung kämpft mit einem Dickicht an Unerwartetem – und muss sich auch im bestehenden Dreierteam erst zusammenraufen. Rasch spielen sich schwierige Dynamiken ein, sowohl zwischen Lehrgangsführung und Studierenden als auch in der Studiengruppe selbst. Innerhalb des Dreierteams (Mag. Edith Zeier-Draxl, Dr. Sieglinde Roth, Dr. Michael Wrentschur) herrscht eine teilweise noch unklare Rollenverteilung. Dazu kommen die unterschiedlichen Erwartungen und der für die Studierenden noch nicht eindeutig geklärte Begriff „Theaterpädagogik“. Der Vorteil eines Pilotlehrgangs ist, dass man



Schauplatz Container

Dinge ändern kann. Der Nachteil ist: es steht zu Beginn so wenig fest, dass Auseinandersetzungen um Begrifflichkeiten und Ziele notwendig sind. Da heißt es auf beiden Seiten, Erwartungen zu lockern und zu verändern. Die beiden Frauen im Lehrgangsteam kommen in ihren Arbeitsbiographien von der Theaterscite zur Theaterpädagogik und gehen daher selbstverständlich davon aus, dass Studierende der Theaterpädagogik gerne Theater spielen und mit großem Vergnügen und Ehrgeiz so viele Präsentationen und Aufführungen wie möglich initiieren werden. Sie sehen sich einer Gruppe gegenüber, in der unerwartet oft die Forderung nach einem Schonraum fürs Lernen laut wird und die Ankündigung jeder öffentlichen Präsentation beinahe Panik auslöst. Der Mann in der Lehrgangsteilnahme kommt in seiner Arbeitsbiographie von der soziologischen Seite und hat seinen Theaterarbeitsschwerpunkt in den Methoden Augusto Boals. Für ihn ist der politische Anteil der Theaterpädagogik eine Selbstverständlichkeit; er trifft auf eine Menge von Individuen, die mit den Instrumenten der Theaterpädagogik zuallererst ihre eigenen Persönlichkeit, danach die Gruppe erkunden wollen, keine Rede von gesellschaftlichen Interventionsbestrebungen. Von den LehrgangsteilnehmerInnen kommt oftmals die Botschaft der Überforderung, des Überfülltwerdens mit Informationen, des Alleingelassenseins mit der aufgrund der starken Heterogenität der Studiengruppe teilweise halbschwerfischen Gruppendynamik. Die Stimmung des ersten Semesters geht in einem mörderischen Tempo hin- und hinunter im Wechsel, vermutlich bei allen Beteiligten.

Das zweite Semester bringt eine Verschiebung des ständigen Präsenzunterrichtes in vielen Fächern in Richtung einer ersten Projektorientierung. Zwei Theaterprojekte bringen die Studierenden unter Anleitung zur Aufführung: ein mit Methoden Augusto Boals erarbeitetes soziokulturelles Theaterprojekt und ein Theaterprojekt, das auf ein soziales Umfeld reagieren soll. Drei Forumtheaterstücke werden entwickelt und im Container zur Aufführung gebracht. Das Devising Theatre Projekt „geheimat“ (siehe KORRESPONDENZEN H. 43, S. 7ff.) in der Pfarrkirche St. Andrä lässt die Wogen hochgehen und zeigt ein Dilemma, das vermutlich allen AnbieterInnen von theaterpädagogischen Ausbildungen bekannt sein dürfte: In wie kurzer Zeit lässt sich Theaterhandwerk so vermitteln, dass die Lernenden sich sicher genug fühlen, es selbst einzusetzen? Mit Sicherheit ist in diesem Projekt nicht alles restlos gelernt worden, was man können muss und will, aber zumindest



AkteurInnen



Blick zurück nach vorn

wurde allen Beteiligten deutlich, wo die Lücken sind. Nun ist einerseits innerhalb der Ausbildung noch Zeit darauf zu reagieren, andererseits liegt es auch in der Verantwortung der Studierenden, sich Lern-Inhalte zu organisieren.

"Walk the tightrope between control and chaos."

Kontrolle ist: ein wohlgedachtes Curriculum mit Lehrveranstaltungen, deren Ziele und Inhalte von vornherein feststehen und die man in einer vorher bestimmten Reihenfolge oder zumindest aufeinander aufbauend absolvieren kann. Chaos ist: ein für diese Universität, für dieses Land neues Studium aufzuziehen. Ein Basis-Curriculum ist vorhanden; den Geldgebern wurde – und das ist ebenso logisch wie lohnend – zugesagt, ebendieses Basis-Curriculum durch die Erprobung im Pilotlehrgang weiterzuentwickeln. Das bedeutet: eine prozessbegleitende Evaluation mit Methoden der Aktionsforschung hat ein scharfes Auge auf die Lernprozesse der LehrgangsteilnehmerInnen, die Ergebnisse der Evaluation fließen in Form einer Qualitätsschleife in den Fortgang des Lehrgangs ein. Das Hochseil ist: ein Curriculum zu verfassen, das konkret genug ist, um an der Universität als seriöse Verordnung durchzugehen und dennoch genug Spielraum lässt, um in der Durchführung auf aufkommende Problematiken, Bedürfnisse und Fragestellungen reagieren zu können. Aber, um mit Jean Genet zu sprechen: Wenn der Seiltänzer zweifelt, stürzt er ab.

"To enter paradise you usually have to go through the back door."

Als die Planung des dritten Semesters ansteht, liegt die Perspektive des Lehrgangsteams stark auf dem Studien-Abschluss im vierten Semester, dessen Inhalt für jede/n Studierende/n es ist, ein theaterpädagogisches Projekt in einem sozialen Feld zu konzipieren, vorzubereiten, durchzuführen, zu evaluieren, zu dokumentieren und zu präsentieren, das die Basis für die schriftliche Abschlussarbeit bildet. Wie ist es möglich, die Studierenden dazu zu befähigen, selbstständig ein Projekt durchzuführen, möglichst unter realen Bedingungen, d.h. auch weitgehend ohne organisatorische und finanzielle Unterstützung von Seiten des Lehrgangs? Dazu muss das didaktische Konzept radikal verändert werden. Die Studierenden sollen zu einer neuen Selbstständigkeit finden. Dass sie das nicht tun werden, wenn sie weiterhin wie im Schulalltag täglich Präsenzunterricht haben, liegt als wahrscheinliche Prognose nahe. Der im Leitungsteam

wichtige Konsens darüber, den Alltag des Studiums in Vorbereitung aufs Berufsleben so weit wie möglich der professionellen Realität anzunähern, ist rasch gefunden. Für die Studierenden bedeutet das: jede/r hat schon jetzt in einer Kleingruppe von zwei bis drei Leuten ein theaterpädagogisches Kleinprojekt mit einer der im Curriculum ausgewiesenen Zielgruppen eigenständig vorzubereiten, zu organisieren und durchzuführen. Die Projekte werden supervidiert und auch unter den LehrgangsteilnehmerInnen besprochen. Als Präsenzunterricht bleibt der fixe Montag erhalten.

Im „Vertieften Training“ wird der Übergang vom in erster Linie materialsammelnden, Fähigkeiten vermittelnden Unterricht zum eigenen Tun als SpielleiterInnen vollzogen. Zwei Kleingruppen haben jeweils zwei Stunden Schauspiel- und zwei Stunden Bewegungstraining. In der verbleibenden fünften Stunde muss die Gesamtgruppe versuchen, zwischen den an diesem Vormittag in den beiden Fächern behandelten Inhalten einen praktischen und theoretischen Zusammenhang zu finden. Zudem bestreitet jede/r Studierende einmal eine Einheit als Spielleitung, die exakt ausgewertet wird. Das Feedback der KollegInnen hat dabei einen ähnlich hohen Stellenwert wie das der Dozentinnen. Das Semester endet mit einer künstlerisch gestalteten Abschlusspräsentation, für die jede/r Studierende aufgrund einer Vorgabe, die eine Woche vor dem Termin bekannt wird, eine Szene mit den KollegInnen gestaltet. Die zweite Veranstaltung am Montag ist das Plenum zur Evaluation und Reflexion. Zwei mehrtägige Fixveranstaltungen im Semester geben nochmals eindeutigen Input. Alles andere spielt sich in selbstorganisierten Kleingruppen ab. Begleitende Lehrveranstaltungen orientieren sich in Inhalt und Konzeption an den anvisierten Projekten und verstehen sich als funktioneller Unterstützungsprozess: Projektmanagement, Gesundheitsförderung und lebenslanges Lernen liefern praktisches Wissen und Reflexionsmöglichkeiten zur besseren Effektivität der praktischen Arbeit. Dazu kommt Supervision in Hinblick auf die jeweils eigenen Berufsidentitäten, durchgeführt in Kleingruppen von jeweils sechs Personen.

Diese Form der Organisation droht das Curriculum mit seinen universitär strengen Stundenzahlen und Fächerzuordnungen zu sprengen oder ihm nicht gerecht zu werden. Um das zu vermeiden und sicher zu gehen, dass die Studierenden auch all das in diesem Semester lernen, was das Curriculum verspricht, wird jeder Unterricht und jede Form der Aktivität einem Modul zugeordnet. Der früheren Schulmentalität wird mit einer Maßnahme begegnet, die der Arbeitswelt nahe kommt –

über das Getane sind Stundenlisten zu führen, die am Ende des Semesters das Ausmaß der vorgeschriebenen Semesterstunden erfüllen müssen. Die Studierenden schwanken zwischen Empörung („Das ist ja wie in einem Bürojob!“), Begeisterung („Super, dann können wir uns die Arbeit endlich selbst einteilen!“) und der Verwunderung darüber, wie in aller Welt die Lehrgangsführung das denn kontrollieren will. Die Antwort ist einfach und entspricht ebenso der Berufsrealität, die sie als TheaterpädagogInnen erwarten: es ist egal, wie viele Stunden man mit den Aufgaben verbringt. Was zählt, ist das Ergebnis. Die Folge der Umstellung ist wieder einmal ein radikaler Stimmungswechsel im Lehrgang: die anfängliche Panik vor dem Sprung ins kalte Wasser weicht der Neugier, selbst etwas auszuprobieren, verbunden mit dem Wissen, dass im Fall des Falles Unterstützungsprozesse wirksam werden, die bis zum Ende des Lehrgangs bestehen bleiben.

“Do your homework and know when to stop doing your homework.”

Das vierte Semester ist das Abschluss-Semester. Für die DozentInnen bedeutet es eine Art Ernte, die auch die Qualität der eigenen Arbeit zeigen wird und daher im Rahmen der Betreuung der Projekte und Arbeiten gleichzeitig die Verpflichtung, die Studierenden in den Status von KollegInnen zu entlassen und die Möglichkeit, ihnen noch mal Richtungen aufzuzeigen. Für die Studierenden bedeutet es das Heraustreten aus dem Lernendenstatus. Und doch wird das, was sie jetzt tun, noch einmal mit Noten beurteilt. Dabei darf keine Willkür walten, sondern die Beurteilung muss nachvollziehbar sein. Ein Anspruch, den Studierende gleichermaßen stellen wie das Lehrgangsführungsteam. Obwohl – etwas überspitzt formuliert – auf der einen Seite die stehen, die „eine Leistung abliefern“ müssen, und auf der anderen Seite die, die sie beurteilen und damit auch eine gewisse Macht haben, ist die Erarbeitung der Kriterien eine gemeinsame Sache. Die Studierenden erarbeiten Kriterien mit dem Evaluationsteam, die Lehrgangsführung erarbeitet ihre, beide werden zusammengefügt, diskutiert und schließlich von allen akzeptiert. Deutlich zeigt sich das Paradoxon eines Studiengangs, der Menschen dafür ausbilden will, anderen Menschen mit künstlerischen Mitteln zu sozialen Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Selbstbestimmung zu verhelfen: In jeder Ausbildung bleibt bei allem aufgeschlossenen Miteinander unleugbar eine gewisse Hierarchie bestehen. Trotz aller Einbezie-

hung und obwohl das Feedback der Studierenden ernstgenommen und in die weitere Gestaltung des Curriculums einbezogen wird, stehen sich am Ende der vier Semester Studierende und eine Prüfungskommission, die entscheidet, wer besteht und wer nicht, gegenüber. Dies zu akzeptieren, ist für beide Seiten nicht unbedingt einfach. Die Transparenz der Kriterien hilft dabei. Die im Curriculum festgelegten Bestimmungen für den Abschluss erfahren folgende Präzision:

Abschlussprojekt

Inhaltliche Kriterien für Prozess(1) und Produkt (2):

- (1) *Wahrnehmen der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe; Herstellung einer arbeitsfähigen Gruppenatmosphäre/ eines kooperativen Gruppenklimas; Empathie und Konfliktfähigkeit... (mit schwierigen Situationen umgehen...); Möglichkeit und Grenzen der eigenen Rolle als Theaterpädagogin bzw. Kompetenzen; Verantwortung für den Gruppenprozess; Verantwortung für den künstlerischen Prozess.*
- (2) *Wahrnehmung des Produkts im öffentlichen Raum; Annäherung schaffen zwischen Zielgruppe und Publikum; Verantwortung des/ der Theaterpädagog/ in niemanden ‚schlecht‘ aussehen zu lassen; Beurteilung des Produkts durch Außenstehende als qualitativ; Umsetzung eines künstlerischen Anspruchs (Umgang mit Raum, Objekten, ...); Beitrag zur Etablierung des Berufsbildes Theaterpädagogin.*

Abschlussarbeit

- *Inhaltliche Kriterien: Motivation/ Interesse; Eigenständigkeit; (Selbst-)Reflexivität und Kritikfähigkeit; Fragestellung/ Themenbearbeitung; Aktualität; Klärung der Begriffe; Sprache und Stil; Aufbau und Gliederung (stimmig, logisch, verständlich, formal adäquat...); Theorie- und Fachbezug; Projektdarstellung; Ergebnisse/ Zusammenführung Theorie und Projekt*
- *Formale Kriterien: Literatur- und Quellenverarbeitung; Quellenangaben und Zitation; Darstellung und Verzeichnisse (Anhang); 140-160.000 Zeichen pro Autor/in, davon ca. die Hälfte für Theorie- und Projektteil (incl. Leerzeichen, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis, aber excl. un bearbeitetes Anhang-Material). Der Projektdokumentationsteil der jeweiligen Projektteams kann identisch sein.*

Die Bemühungen, eine künstlerisch-pädagogische Arbeit so objektiv wie möglich beurteilbar zu machen, stoßen an Grenzen. Wie genau ist etwa die Motivation von Studierenden zu ihrem eigenen

Blick zurück nach vorn

Projekt zu beurteilen? Was ist das Mindestmaß in all diesen Kriterien? Wer legt den Standard fest? Da tritt in der letzten Phase des Pilotlehrgangs zutage, wie wichtig und wie schwer zu erreichen die Transparenz von Beurteilungen ist in einem Fach, in dem die Grenze zwischen „richtig“ und „falsch“ schwer zu ziehen ist. Und doch scheinen die Kriterien auch ein Ansporn für die meisten Studierenden zu sein, ihr eigenes theaterpädagogisches Arbeiten aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und ihm dadurch eine höhere Qualität zu verleihen. Und sie sind nicht zuletzt Anlass für die Lehrgangsführung, die eigene Arbeit mit den Studierenden noch mal genau zu reflektieren – vor allem in den Kriterien des Prozesses eröffnen sich da Perspektiven der Selbstkritik und der eigenen Bemühung, in einem neuen Lehrgang vieles anders und bewusster zu machen.

“You cannot create results; you can only create conditions in which something might happen.”

Die Bedingungen, unter denen die Abschlussprojekte stehen, sind vom Curriculum vorgegeben. Form und Inhalt sind der Teil des Lehrgangs, in dem das ursprüngliche Konzept, die Studierenden mit den Methoden der Aktionsforschung ihre eigenen Lernfortschritte evaluieren zu lassen und die Ergebnisse in Form einer Qualitätsschleife in die Weiterentwicklung des Curriculums einzubeziehen, am meisten verwirklicht wird. Diese Projekte geraten per se in den Status von Aushängeschildern, und dies in mehrerlei Hinsicht – für die GeldgeberInnen (hier auch für die potentiellen zukünftigen, die weitere Projekte der AbsolventInnen und die Weiterführung des Lehrgangs finan-

zieren sollen), für den Studiengang, der an seinen Ergebnissen gemessen wird, und natürlich für die AbsolventInnen, deren Visitenkarte bei Bewerbungen oftmals die Dokumentation des Projekts sein wird. Die Abschlussprojekte werden von Lehrbeauftragten betreut und im Lehrgang immer wieder diskutiert, sodass sie von einer hohen Genauigkeit in künstlerischer und pädagogischer Zielsetzung geprägt sind. Es ist immer wieder die gleiche Frage, gestellt in unterschiedlicher Dringlichkeit: Was kann Theater außer Theater? An welchen Schauplätzen bewirkt es was? Die Ergebnisse führen in ihrer Unterschiedlichkeit deutlich zurück auf die Anfangsdiskussion um Identitäten und zeigen eine Bandbreite an glasklaren professionellen Zukunftsvorstellungen und noch unklaren, suchenden Haltungen.

“Allow yourself to go off balance.”

Schauplatz Extramurale Psychiatrie:

Das aKKu Graz Ost („aKKu“ steht für „Arbeit, Kommunikation, Kreativität, Unterhaltung“) ist eine sozialpsychiatrische Tagesstätte der Gesellschaft zur Förderung seelischer Gesundheit für psychisch kranke Menschen, die künstlerische Aktivitäten seit einigen Jahren in ihr Programm integriert. Karin Gschiel und Veronika Schnepf starten ihre Arbeit im aKKu bereits im zweiten Semester im Rahmen einer Hospitanz bei der dortigen Tanz- und Ausdruckstherapeutin Madeleine Kinigadner. Die StudentInnen wissen nicht viel über die Krankheitssymptome. Die Leitung der Tagesstätte legt besonderen Wert darauf, dass sie nicht als TherapeutInnen (was sie nicht sind) auf die KlientInnen zugehen, sondern in ihrer eigenen beruflichen Identität als TheaterpädagogInnen. Sie sollen die Werkzeuge der Theaterpädagogik einsetzen, um die Menschen ein Stück weit aus ihrer Isolation zu holen, ihnen wieder ein Selbstbewusstsein zu verschaffen, das durch Krankheit, Medikation und das Bewusstsein der eigenen Fremdheit in der Welt abhanden gekommen ist. In anderthalb Jahren Arbeit mit der Theatergruppe des aKKu Graz Ost entsteht eine Atmosphäre und ein Vertrauen, die es möglich machen, an eine Aufführung zu denken. Der Rahmen steht dennoch immer wieder zur Diskussion. Der Lehrgang verlangt Öffentlichkeit. Und es ist das erste Projekt, das dieses Prinzip zur Disposition stellt, im Interesse der Zielgruppe. Die Studentinnen entscheiden sich für die Arbeit mit Märchen – sie sind allen vertraut und beziehen sich auf menschliche



Archetypen. Gewählt wird in Absprache mit der Gruppe letztlich „Dornröschen“. Wie ist es möglich, dass jemand 100 Jahre lang schläft? Und vor allem: wie kann es sein, dass das ganze ihn/sie umgebende System mitschläft? Parallelen zur Lebenssituation der aKKu-KlientInnen sind offensichtlich, und es entsteht ein Stück über Isolation und Kommunikation, über eine Betäubung, die durch die Lebenspraxis verstärkt wird und die eigene Befreiung daraus. „Dornröschenschlaf. Die Welt wird für den lebendig, der für sie erwacht.“ heißt ein Theaterabend, der im uniT-Container aufgeführt wird. Einmal, und das mit geladenen Gästen, die die SpielerInnen aus der Gruppe bestimmen. So wird der ursprüngliche Anspruch einer öffentlichen Aufführung modifiziert. Jede Gruppe sucht die ihr größtmögliche Öffentlichkeit. Fazit: Theater kann in der extramuralen Psychiatrie teilweise überflüssige, aber gewohnte Schräume aufmachen und Grenzen erweitern.

Schauplatz Gesamtschule:

Moers im Ruhrgebiet ist Schauplatz eines weiteren Abschlussprojekts. Zwei Studentinnen und ein Student haben sich dafür zusammengeschlossen. Ziel ist, in Zusammenarbeit mit dem Schlosstheater Moers ein theaterpädagogisches Schulprojekt zu machen. Agnes Altenburg, Sebastian Mandla und Dina Müller arbeiten mit 9 SchülerInnen der 10. Jahrgangsstufe einer Gesamtschule, die den Ruf eines Auffangbeckens für leistungsmäßig und/oder sozial an anderen Schulen gescheiterte SchülerInnen, sozial schwache und ausländische Kinder hat. Im Theater wird gerade eine Inszenierung von „Medea“ vorbereitet, die SchülerInnen arbeiten im Workshop in Improvisationen zum Thema Fremdbestimmung und Selbstbestimmung. Medeas Kinder erzählen die Geschichte und werden parallel gesetzt zu heutigen Jugendlichen, für die Fragen nach dem, was ihnen erlaubt ist und danach, wie weit sie über ihr Leben selbst bestimmen dürfen, ewig aktuell sind. Unbelastet von literarischer Vorbildung fällt den SchülerInnen das Spiel mit dem Medea-Stoff nicht schwer – sie suchen sich leichtfüßig die Themen aus dem Stück heraus, die mit ihrem Leben zu tun haben und lernen doch auch ein Stück Literatur und Mythos kennen. Endergebnisse sind eine gemeinsame Werbeaktion mit dem Schlosstheater auf dem Weihnachtsmarkt und zwei öffentliche Aufführungen von „Frei von Medea. Frei nach Medea.“ in der Aula der Gesamtschule. Fazit: Theater kann in einem sozial problematischen schulischen Umfeld, das dazu noch durch die hohe Anzahl von SchülerInnen und LehrerInnen eine gewisse Anonymität entwik-

kelt, soziale Beziehungen und Selbstbewusstsein fördern und die Schule gegenüber anderen Einrichtungen des öffentlichen Lebens öffnen.

Schauplatz Drogentherapieeinrichtung:

Ein Projekt ohne jede Öffentlichkeit findet in einer Therapieeinrichtung für ehemalige Drogenabhängige statt. Susanne Mohl, Victoria Wakolbinger und Ulrike Walch lassen in den Vorgesprächen sehr viel offen und wollen die meisten Entscheidungen der Gruppe überlassen. Damit stoßen sie in einer Einrichtung, deren oberste Prinzipien strenge Regeln und exakte Zielvereinbarungen sind, auf eine Skepsis, die sich bis zum Projektende durchzieht. Ziel ist ein Theaterworkshop für junge Frauen als Ausgleich zum Alltag, eine Möglichkeit, Neues auszuprobieren, sich selbst neu zu erfahren, „locker“ zu werden und sich Spontaneität zu erlauben. Problematisch bleibt für die Beobachterin, dass sich die Studentinnen nicht genau bewusst machen, mit welchen Lebensgeschichten sie es hier zu tun haben. Ihre Unbefangenheit den tragischen Krankheitsgeschichten der jungen Frauen gegenüber mag zwar ein Vorteil sein, wenn es darum geht, sie ins Spiel zu bringen. Die rasche und kaum aufeinander aufbauende Abfolge der Spiele wird dennoch in der begleitenden Lehrveranstaltung „Stundenvorbereitung“ sowohl von den Dozentinnen als auch von den KollegInnen skeptisch betrachtet. Einige der Spiele, fröhlich und unüberlegt in eine Gruppe von Mädchen geworfen, die Schlimmes hinter sich und manche durch HIV oder Hepatitis noch weit Schlimmeres vor sich haben, seien keineswegs eine harmlose Ablenkung vom Alltag. Sie könnten auf der psychosozialen Ebene Prozesse auslösen, die mit theaterpädagogischen Mitteln allein nicht aufzufangen sind. Theaterpädagogik will Bildung, Therapie will Heilung. Wie weit ist es also der Theaterpädagogik erlaubt, Prozesse in Gang zu setzen, die eine über ihre „Bildungsinstrumente“

„Dornröschen“



Blick zurück nach vorn

hinausgehende Heilung notwendig machen? Wie weit darf sie – aus moralischer wie aus professioneller Sicht – Prozesse anstoßen, die sie nicht auffangen kann? Natürlich ist es legitim, sich Hilfe zu holen, wo die eigene Professionalität an ihre Grenzen stößt, wo, genauer gesagt, andere Kompetenzen gefragt sind als die, die der Beruf der Theaterpädagogik umfasst. Dennoch ist die Frage nach diesen Grenzen immer wieder neu zu stellen. In diesem Fall geht es gut – nichts passiert im Rahmen des Workshops. Die Präsentation findet im absoluten Schonraum der Einrichtung statt. Dies ist das Projekt mit der geringsten Öffentlichkeit – und (nicht nur dadurch verursacht) mit der geringsten künstlerischen Qualität. Fazit: Theater kann im Suchtbereich die Stiftung einer neu zu findenden Identität unterstützen – je sozial durchdacht und künstlerisch exakter jedoch, desto besser. Der Verzicht auf Reflexion führt (und das nicht nur in diesem Bereich) zu einem Qualitätsverlust und zu psychologischen Risiken, denen mit den Mitteln der Theaterpädagogik nur begrenzt zu begegnen ist.

Schauplatz SeniorInnenwohnheim:

Am Anfang des Projekts steht die Idee, mit älteren Menschen biographisch zu arbeiten. Katharina Grilj und Martina Pusterhofer wollen Lebensgeschichten aufspüren und erzählbar machen. Keine nostalgische Erinnerungstheater-Revue mit „freiwilligen Mitwirkenden“ soll es werden, sondern sie wollen die älteren Menschen dort aufsuchen, wo sie leben und diese Umgebung zum Thema machen. Intervenieren, verstören, begreifbar machen für die Außenwelt. Alter ist ein Tabu, Pflegebedarf erst recht. Ziel ist es, ein Heim zu finden, das man sich mit einer Durchschnittsrente leisten kann und das deshalb unterschiedliche Gesellschaftsschichten vereint und vor allen Dingen dadurch auch sehr verschiedene Lebensgeschichten beherbergt. Die Wahl fällt auf das „Caritas-SeniorInnenwohnheim“, eine Einrichtung mit einem hohen Anteil an Menschen, die im oder nach dem 2. Weltkrieg aus anderen Gebieten „zugezogen“ sind, aus unterschiedlichen Gründen. Ein Heim mit einem, wie sich im Lauf der Arbeit herausstellt, überwältigenden Prozentsatz an bettlägerigen und/oder dementen BewohnerInnen. Die Studentinnen wollen besonders die nicht-mobilen miteinbeziehen und führen viele Gespräche in den Zimmern. Der Großteil des Projekts läuft auf den sogenannten „Dorfplätzen“ ab, in den Gemeinschaftsräumen der einzelnen Stockwerke. Der Fokus liegt auf dem Anknüpfen an Erinnerungen. In einer ersten Phase gehen die

Studentinnen immer wieder ins Heim und setzen auf den Dorfplätzen „Interventionen“. Eine stellt sich mit ihrer Geige hin und spielt ein paar Lieder. Die andere setzt sich an die Tische und trägt die „Bürgerschaft“ vor. Diskussion findet erst mal nicht statt. In einer zweiten Phase kommt es zur Kontaktaufnahme. Eine Studentin etwa bringt Honigbrote mit, verteilt sie und erzählt von ihrem Großvater, der noch selber Bienen hat. Die Studentinnen bringen alte Waschgeräte mit und befragen die Frauen, wie früher Wäsche gewaschen wurde. Über solche Interventionen kommen sie ins Gespräch. Die dritte Phase dient der Ordnung des gesammelten Materials. Am Ende steht „daheim. eine begehbare installation.“, eine interaktive Führung durch das Heim. Thematisiert werden die Heimat-Orte des Lebens – die alten, an denen Kindheit und Erwachsenenalter verbracht wurden ebenso wie das SeniorInnenwohnheim selbst, das nun das gemeinsame, nicht immer freiwillig ausgesuchte Daheim ist, gezeichnet auch von einer unnatürlichen Homogenität der „Bevölkerung“, abseits vom „normalen Leben“. Ergebnis: ein berührendes und Fakten zeigendes Kunst-Erlebnis, ein bisschen zu vorsichtig in der Kritik vielleicht, in jedem Fall aber absolut im geistigen Eigentum der BewohnerInnen stehend. Die Theaterpädagoginnen treten zurück hinter die Lebensgeschichten und sind uneitel „nur“ Ermöglicherinnen des Projekts. Die Veranstaltung ist öffentlich – der Andrang ist groß, man könnte das ganze einige Male wiederholen. Fazit: Theater kann im Altbereich wieder Zugang zur eigenen Biographie eröffnen und den Menschen so ermöglichen, in der Auseinandersetzung damit das eigene Leben als sinnvoll zu betrachten. Die Außenperspektive der künstlerischen Arbeit setzt Ereignisse in Zusammenhänge und zeigt damit kulturelle Hintergründe auf.

„Concentrate on detail.“

Am Ende wird die Prüfungsordnung ergänzt durch die Festlegung eines genauen Ablaufs des Abschlussprozedere, das anfangs nicht zur Debatte stand. Das Bestreben ist, eine Prüfungsmodalität zu finden, die den universitären Kriterien standhält. Nach drei Semestern voller Praxis und begleitender, aber nie dominanter Theorie ein nicht einfaches Unterfangen.

Abschlussprozedere

Die mündliche Abschlussprüfung dauert pro LehrgangsteilnehmerIn eine halbe Stunde.

Das bedeutet, jeweils ca. eine Viertelstunde für jed/n der beiden PrüferInnen.

Der/Die Prüfungsvorsitzende kann sich ebenfalls in die Prüfung einschalten und Fragen stellen.

Prüfungsinhalt:

Das Schwerpunktthema bildet die schriftliche Arbeit und die Fragestellung, mit der sie sich auseinandersetzt. Ein Bezug des theoretischen Teils zum durchgeführten Projekt soll hergestellt werden, jedoch ist darauf zu achten, dass möglichst wenig über das Projekt konkret gesprochen wird.

Die Pflichtlektüre der LehrgangsteilnehmerInnen umfasst: 3 Bücher, die alle lesen müssen.

Pro Person noch mal vier Bücher, zwei je PrüferIn, wobei es, wenn eins davon ein dickes schweres ist, das zweite auch ein Artikel sein kann. Testweise ist die Lektüre auch in der mündlichen Prüfung abzufragen.

Es sind keine allgemeinen Fragen zum Projekt zu stellen.

Jede/r LehrgangsteilnehmerIn hat zwei PrüferInnen.

Von diesen beiden ist jeweils eine/r für die Beurteilung des Projekts, der/die andere für die Beurteilung der theoretischen Arbeit hauptverantwortlich. Die Ergebnisse der Beurteilungen sind jeweils vom anderen querzulesen. D.h. dass die Arbeit zumindest kursiv von beiden gelesen werden muss.

Zur Betreuung der Abschlussarbeit:

Ein Teil ist die Dokumentation des durchgeführten Projekts. Für dieses gilt die Auflage, dass es in für Außenstehende nachvollziehbarer Form Konzeption, Durchführung und Ergebnisse des Projekts darstellen muss.

Der zweite Teil ist die theoretische Behandlung einer mit einem Themenbereich des Projekts in Verbindung stehenden Fragestellung. Für die Erstellung der Arbeit soll es nach Möglichkeit ca. drei Gespräche mit den LehrgangsteilnehmerInnen geben: eines zum Einstieg zur Literatursuche und zum Arbeitskonzept; ein Zwischenfeedback auf einen Teil des Geschriebenen; eventuell noch die Möglichkeit, dass die gesamte Arbeit vier Wochen vor dem Prüfungstermin abgegeben und nochmal korrekturgelesen wird, sodass zwei Wochen später noch ein Feedback erfolgt, dessen Ergebnisse bis eine Woche vor der Prüfung eingearbeitet werden können.

Es gibt jeweils eine/n Hauptverantwortliche/n für die Beurteilung des Projekts bzw. der Arbeit. Für die Beurteilung beider Dinge gibt es ein Kriterienformblatt, dem ein Kurzgutachten von einer halben Seite hinzuzufügen ist.

Das Abschlusszeugnis setzt sich wie folgt zusammen:

Für jedes Ausbildungsmodul gibt es eine ausgewiesene Durchschnittsnote.

Eine Gesamtnote gibt es für das Abschlussprojekt, die Arbeit und die Abschlussprüfung.

Die Gewichtung der Noten ist dabei 2 : 2 : 1, wobei die mündliche Abschlussprüfung die Durchschnittsnote von Arbeit und Projekt maximal um eine Note verbessern kann.



Manchmal ist in den Prüfungsgesprächen der Wechsel zur formalen „Leistungskontrolle“ ungewohnt. Letztlich schaffen es doch fast alle, die Prozedur ernst zu nehmen. Sie ist der Tribut aller Beteiligten an die Ernsthaftigkeit eines Faches, dessen erste universitär ausgebildete Menschen in Österreich die 18 AbsolventInnen sind. Einen Abschluss der anderen Art bildet das Buch, das aus der Arbeit der DozentInnen und unter Mithilfe von externen ExpertInnen entstanden ist: *Theaterarbeit in sozialen Feldern./Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch./An Introductory Handbook.* Hrsg. von Gerd Koch, Sieglinde Roth, Florian Vassen, Michael Wrentschur. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2004.

„Use accidents.“

„Zufall“ oder „Unfall“? Die doppelte Bedeutung des Wortes „accident“ steht mit leichter Ironie über den wechselnden Stimmungen des nun abgeschlossenen Lehrgangs. Un- und Zufälle sind gleichermaßen genutzt worden. Wenn ein fehlender Container-Schlüssel den Unterricht auf Wiese und Dach verlegte und daraus eine ungewöhnliche Freiluftpräsentation entstand, die auch PassantInnen einbezog; wenn der in einem heißen Juli gewählte Aufführungsort Kirche sich in der Probenzeit eines eiskalten Januar als unzumutbar für längeres Stillsitzen erwies und u.a. daraus sich die Wanderung des Publikums an unterschiedliche Stellen der Kirche mit kurzen, präzisen Geschehnissen ergab; wenn sich in einer internationalen Curriculum-Diskussion der deutsche Begriff „Theaterpädagogik“ als unübersetzbar herausstellte, daraus der Arbeitsbegriff

„Quatsch‘ doch keine Opern!“ Erfahrungen mit Sozialer Kulturarbeit im Fach Musik

„Theatre Work in Social Fields“ gefunden wurde, der in einer fortdauernden Diskussion und mittlerweile auch in einem neuen Projekt („TWISFER: Theatre Work In Social Fields-European Research“; siehe www.twisfer.org) behandelt wird – da gab es immer wieder Scheidepunkte. Zufälle waren sie nicht. Sie haben DozentInnen und Studierende auf einen gemeinsamen Weg geführt, der alle geprägt und ihnen zu Lernprozessen verholfen hat. Der Blick zurück ist kein idyllischer. Es ist ein Blick auf drei Jahre voller Begegnungen, Fragen, heftiger Debatten, Kämpfe mit administrativen Windmühlen, hart errungener Neudefinitionen von Begriffen, Arbeitsweisen, Umgangsformen miteinander. Aber es ist einer, der Mut macht, ihn in eine neue Richtung zu lenken.

Der Blick nach vorn wirft neue Fragen auf. Wohin mit den Erfahrungen, die nach Fortsetzung und Weiterführung verlangen? Einem Neustart des Lehrgangs stehen zur Zeit finanzielle Barrieren entgegen – eine rein universitär getragene Weiterführung des neuen Studiengangs ist in Sparzeiten wie diesen undenkbar. Also heißt es für das Lehr-

gangsleitungsteam „alles auf Anfang“ und wieder Geldquellen suchen, denn die ursprüngliche Maxime, dass die Auswahl der neu aufzunehmenden Studierenden nicht von ihren Finanzen abhängen soll, soll erhalten bleiben. Und: der nächste Lehrgang wird ein längerfristiger, berufs begleitender sein, um Menschen einbeziehen zu können, die bereits in einem Beruf stehen und diese Kontinuität bewahren und erweitern wollen. Die AbsolventInnen suchen zur Zeit ihre neuen Arbeitswege, einige in ihren vorigen Berufen mit der Zusatzqualifikation Theaterpädagogik, andere wagen den Schritt in die Freiberuflichkeit mit ihrer neuen Ausbildung. Kreativ im besten Sinne sind alle diese neuen Lebenssituationen. Und sie geben Anlässe zuhauf, wieder einmal einen Sprung zu machen. Wie immer in diesem Beruf.

Anmerkung

1 Anne Bogart: *A Director Prepares. Seven Essays on Art and Theatre*. London and New York: Routledge 2002. S. 118 ff.

„Quatsch‘ doch keine Opern!“ Erfahrungen mit Sozialer Kulturarbeit im Fach Musik

Joachim Lucchesi

Die etwas harsche Redewendung „Quatsch doch keine Opern!“ kenne ich seit meinen frühen Kindertagen, und wenn ich darüber nachdenke, so scheint sie mir über das vordergründig Saloppe hinaus, auch auf das Verständnis von Sozialer Kulturarbeit im Fach Musik zu zielen.

Zur möglichen Bedeutung dieser Redewendung: da kann jemand ungeduldig sein über langschweifige Ausführungen seines Gesprächspartners. Aber warum quatscht er *Opern*?... Vielleicht, weil es in dieser Gattung seit nunmehr 400 Jahren gang und gäbe ist, Teile eines Wortes singend zu zerdehnen und damit die Information „künstlich“ in die Länge zu ziehen. Oder: weil das beliebte Sterben auf der Bühne sich nicht selten hinzieht und im doppelten Sinn kein Ende finden kann. Es steht also zu befürchten, dass der „Opern Quatschende“ kostbare Zeit vergeudet, die in Metropolen ohnehin knapper scheint als anderswo. Aber warum Opern *quatschen*, wo doch meist *gesungen* wird?... Vielleicht deshalb, weil die Oper seit dem 19. Jahrhundert – insbesondere mit dem Zentralmassiv Richard Wagner – als Symbol für künstliche Welten und hehre Ideale stand, und – im Sinne Schopenhauers – als kontemplativer Gegenentwurf zu einer nüchternen, durch Alltag profanisierten und entweihten Welt galt. So meint dieser Spruch auch das gekünstelte, opernhafte Herumgerede um den heißen „Realo-Brei“, die Unfähigkeit, den Alltagsproblemen praktisch und kommunikativ begegnen zu können.

Soziale Kulturarbeit kann an dieser Schnittstelle zwischen Alltag und Kunst, zwischen lebensweltlicher Orientierung und Kultur ansetzen. Sie hat die Möglichkeit, Vorbehalte gegenüber den Künststen abzubauen, indem sie den Alltags- und Lebenszusammenhang in ihnen transparent und „sprechend“ macht.

Viele Diskussionen in den vergangenen rund 30 Jahren um die Verortung und Bestimmung von Sozialer Kulturarbeit zeigen, wie stark das 19. Jahrhundert mit seinem Bild von der „ernsten“ Kunst als „reinem“ Gegenentwurf zu den „Niederungen“ gesellschaftlicher Alltäglichkeit präsent ist. Bis heute reibt man sich an den kaum mehr brauchbaren Begriffen „E-Musik“ und „U-Musik“. Wenn seit den siebziger Jahren Liedermacher, Komponisten und Musiker versuchen, diese Polarisierung in einer neuen „A-Musik“, einer „alternativen Musik“ aufzuheben, so zeigt dies das gesellschaftlich gewachsene Bedürfnis nach einem neuen Musikverständnis.

Ich halte den Begriff „A-Musik“ dennoch für nicht ganz treffend gewählt, weil Alternativen (seien sie

politischer, ästhetischer, formaler Natur), auch in der E- und U-Musik nachweislich sind. A-Musik aber als *Alltagsmusik* zu buchstabieren, als eine Musik, die für den Alltag gemacht wird oder besser: zum Alltag gehört, entspricht meinem Verständnis und meinem methodisch-didaktischen Umgang mit Sozialer Kulturarbeit weitaus mehr. Nicht selten wurden und werden ganze Kunstrichtungen durch außerkünstlerische, „profane“ Entwicklungen stimuliert, so wie die Erfindung der Farbtube, die im 19. Jahrhundert die Freiluftmalerei des Impressionismus wesentlich erleichterte, oder die Verfeinerung der Klaviermechanik, welche z.B. die Virtuosität der Kompositionen Franz Liszts beeinflusste.

1988 wies Johannes Hodek, damals Hochschul-lehrer an der „Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin“ in einem Artikel über Kulturarbeit und Musik auf Zukünftiges hin, indem er schrieb: „Schon denken Musiktechnologen daran, alle nur jemals verfügbare Musik aller Zeiten und Völker zu speichern und sie per Kabel in den Wohnstuben abrufbar zu machen.“¹ Dieses Zitat zeigt, dass wir in einem historisch sehr kurzen Zeitraum eine ganz neue Qualität erreicht haben. Ging es noch vor Jahren darum, Zugänge zur Kultur zu öffnen und zu demokratisieren, so bietet das inzwischen weltweit etablierte Internet vielfältige neue Möglichkeiten der Kreativität und Flexibilität. Der Besuch einer virtuellen Musik-Tauschbörse mit Millionen von Titeln, die man kaufen, aus dem Internet „saugen“ oder in der internationalen Netz-Community kostenlos tauschen kann, setzt nicht nur spezielle Auswahl- und Rezeptionsstrategien der Benutzer voraus, sondern schafft auch ein neues Norm- und Wertgefüge, das sich z.B. in den eingeklagten Copyright-Ansprüchen der Musikindustrie einerseits und den Idealen eines freien Zugangs, vertreten durch Internet-Benutzer, andererseits polarisiert.

Doch die Entgegensetzung von Kunst und Alltag, wie sie im 19. Jahrhundert offiziell proklamiert wurde, war schon immer „durchlässig“. So entfalten Mozarts Opern gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine Welt voller überraschender Alltagsereignisse: da begegnen sich auf der Bühne Menschen aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen, verschiedenen Nationalitäten und Glaubensrichtungen. Sie prallen aufeinander, lassen Machtstrukturen erkennbar werden und geraten in Konflikte. Erinnert sei an die Eröffnungsszene in „Figaros Hochzeit“: Er, Figaro, misst die Kammer für das Brautbett aus, während Susanna, seine Zünftige, ihm mit einem neuen Hut zu gefallen sucht: da werden im Duett nüchterne Zentimeter-

zahlen und ein Bemühen um liebevolle Aufmerksamkeit durcheinandergemischt und geben in dieser kleinen Szene ein modellhaftes Beispiel dafür, wie Frauen und Männer im Alltag bis heute aneinander vorbeireden und – singen. Studierenden der kalifornischen Stanford University, mit denen ich bei ihrem Berlin-Aufenthalt arbeitete, versprach ich in meiner Einführung zu einem für sie ungewohnten Opernbesuch, dass sie dort alles finden könnten, was ihnen täglich im US-amerikanischen Fernsehen entgegen flimmert: Monster, Fantasy, Selbstmord-, Vergewaltigungs- und Attentatsversuche, Rassen- und Religionskonflikte, soziale wie kulturelle Abgrenzungen und natürlich ein „Happy End“ in Liebe... Alles zu finden in Mozarts „Zauberflöte“ von 1791.

Es gilt, Studierenden die Berührungsängste vor unvertrauter Musik zu nehmen, sei sie nun von 1791 oder von heute. Musik muss nicht „schwer“ und „kompliziert“ sein, wenn man sie genau beschreibt, Schwellenängste geschickt abbaut und so den Einstieg ins scheinbar fremde Metier erleichtert. Mozart konnte theater- und wirklichkeitsgenau komponieren, weil er sich mit dem Sozialverhalten der Menschen seiner Zeit, ihren Lebensumständen auseinander setzte.

Komponisten, die in der Weimarer Republik an neuen Gebrauchszusammenhängen von Musik und Alltag arbeiteten, wie Kurt Weill, Ernst Krenek, Hanns Eisler, Stefan Wolpe oder Paul Dessau, wussten dies und bezogen sich demonstrativ auf Mozart. Sie waren mit Theodor W. Adorno einer Meinung, dass Musik „kein sanktioniertes Schutzgebiet für Irrationalität“ sei². Oder mit anderen Worten: wer nur etwas von *Musik* versteht, versteht von ihr im Grunde gar nichts. Auch diese Komponisten gehören zu meinem Lehrangebot, da sie eine Musik vertreten, welche sich nicht auf ein ästhetisches Angebot zurückzieht, sondern ein politisch-aktives, eigensinniges Denken und Handeln für die Rezeption voraussetzt und einfordert. Und dies gilt ebenso für die praktizierte soziale Kulturarbeit: in soziokulturellen „Lebensgewinnungsprozessen“ sollen lebensweltliche Orientierung und Selbstreflexibilität, Geselligkeit und Lebensstil gewonnen bzw. zu gewonnen werden. Begegnungen mit Musik – sei es täglich vertraute Musik im Radio und auf der CD, im Internet, als Video-Clip, als Musik in diversen Clubs, als Muzak in Kaufhäusern, als Darbietungsmusik in Konzert- und Opernsälen, als Kampfhymne im Fußballspiel oder als persönliche Erkennungsmelodie des Handys – all das sind alltägliche Erfahrungsfelder einer auch kulturindustriellen Sozialisation durch Musik, auf die ich mich beziehe.

„Quatsch“ doch keine Opern! Erfahrungen mit Sozialer Kulturarbeit im Fach Musik

Das universitäre Fach Musikwissenschaft versperrt sich mit seinem historisch gewachsenen, großteils konservativen Selbstverständnis noch weitgehend der heutigen musikkulturellen Vielfalt. Neue Ansätze kommen dagegen aus den USA, die als „New Musicology“ oder „Critical Musicology“ einen offenen, erweiterten Musikbegriff theoretisch zu begründen suchen.

Auch die Erkenntnisse von Frauenforschung und Gender Studies hinterließen in diesem Paradigmenwechsel ihre Spuren. Die musikwissenschaftliche Frauenforschung der 80er Jahre konzentrierte sich vorrangig auf Musikerinnen, vor allem Komponistinnen und ihre Werke, um ein Verschweigen der künstlerischen Arbeit von Frauen in der traditionellen, androzentristischen Musikgeschichtsschreibung aufzubrechen. Gegenwärtige feministische Theorien problematisieren die bis heute wirkenden sozialen und kulturellen Ausschlussmechanismen, sie stellen Fragen nach der Körperlichkeit in der Musik – etwa nach der zentralen Stellung des Körpers in der jüngeren Pop-Geschichte – oder sie untersuchen die von Geschlechter-Symbolik geprägte Theoriesprache, welche z.B. die „Tongeschlechter“ oder das „Haupt“- und „Neben“-Thema der klassischen Sonatenform als „männlich“ und „weiblich“ bestimmt. So setzt sich beispielsweise die Komponistin Laura Gallati mit den Fragen um Geniekult und Sonatenform auseinander und konstatiert für letztere: „Keiner anderen musikalischen Gattung mit einem differenzierten Form-Kodex – der ausschließlich innermusikalisch begründet werden kann – wird zwecks Anschaulichkeit ein biologisches Muster unterschoben“, und „die musikalische Form mit dem Erklärungsmuster der Geschlechterrollen“³ verschränkt. Feministische Theorie in Deutschland hat im Vergleich zu den USA mit einer Verzögerung von etwa 20 Jahren alle Kunstwissenschaften erreicht – die Musikwissenschaft anscheinend zuletzt – und den Boden für neue Diskussionen und Wertungen bereitet.

Dies alles ist Grundlage eines weiten Kulturbegriffs in der Sozialen Kulturarbeit, welcher Fragen und Utopien gegenüber dem gesellschaftlichen Miteinander, nach dem, wie wir leben und leben wollen, nach demokratischen Entwicklungen und Marginalisierungen in sich trägt, und in seiner Prozesshaftigkeit stets neu zu diskutieren ist.

Für mich ist Soziale Kulturarbeit unabdingbar verbunden mit der Vielfältigkeit sozialer Bewusstseins- und Gefühlsbildungen, welche die Kritik- und Einspruchsfähigkeit Studierender stimulieren und emotional ermutigen soll. Dies schließt die Bestimmung von Herrschaft, Dominanz und ihrer

Überwindung ebenso ein, wie die Frage nach Dichotomien der Geschlechter und den interkulturellen, inter-religiösen Entwicklungen. Zugleich zielt das Fach auf eine auffordernde, kulturelle Praxis, bei der die Studierenden neue Lebenseinsichten, Perspektiven und Wertungen für ihre spätere Berufspraxis in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik gewinnen.

In meinen Seminaren an der Berliner Alice-Salomon-Fachhochschule habe ich versucht, die Soziale Kulturarbeit mit Schwerpunkt Musik in übergreifende Zusammenhänge zu stellen. Hierzu einige Beispiele: Als ich einmal die Frage stellte, wie sich Studierende den Arbeitsalltag heutiger KomponistInnen vorstellen, war die spontane Antwort eines Studenten so verblüffend wie einfach: Er meinte, dass ihm nur Mozart und Beethoven einfallen, und er für sich selbst gar nicht auf den Gedanken käme, dass es auch *gegenwärtig* diese Berufsgruppe gibt. Diese unerwartete Auskunft brachte mich auf die Idee, einen Kontakt zum Berliner Komponisten Lutz Glandien herzustellen, in dessen Arbeit und Musik ich zuvor die Studierenden einführte. Glandien demonstrierte uns in seinem Studio das Komponieren am Computer als anstrengende, nüchterne, für manche vielleicht ernüchternde Arbeit, er berichtete über seine harten Wettkampfkämpfe auf dem Musikmarkt, über die Mühe, Aufträge und Aufführungen zu bekommen und die Hörer zu erreichen. Deutlich machte er uns seine Problematik, eine Musik zu produzieren, welche die traditionell immer noch vorherrschende Teilung des Musikmarktes in „E“- und „U“-Musik nicht bedient und demzufolge marktstrategisch nicht etikettierbar ist. Durch die Vergegenwärtigung seines Lebens- und Arbeitsalltags bekam die Seminargruppe eine persönliche und zugleich verallgemeinerbare Problembeschreibung dieser Berufsbranche, zu der sie normalerweise keinen Zugang hatte und in der kein Platz ist für die bis heute nachwirkenden Geniekult-Klischees des 19. Jahrhunderts. Ich konnte als wichtiges Resultat dieses Praxisbezuges feststellen, wie offen und unbelastet von Vorurteilen die Studierenden mit sogenannter neuer und als „schwierig“ verdächtigter Musik umgehen, wenn sie in solchen lebensweltlichen Zusammenhängen vorgestellt und kommentiert wird. Manches andere wäre zu nennen, kann aber hier nur ausschnitthaft angedeutet werden: etwa unsere Aneignung der im Musikraum vorgefundenen Instrumente und unsere Versuche, den Kanon „Hejo, spann den Wagen an“ in einer Jazzimprovisation zu bearbeiten. – Oder: wir verfolgten die Verwandlung eines im professionellen Musikstu-

dio aufgenommenen Rockmusik-Titels in das Endprodukt einer CD. Mein Ziel war es, die spannende Produktionskette quasi vom ersten gespielten Ton bis hin zu seiner musikindustriellen Verwertung sichtbar zu machen, also einen vielschichtigen Prozess aufzuzeigen, über den sich Jugendliche beim Kauf und Hören meist kaum Gedanken machen. Als ein weiteres Lehrangebot organisierte ich einen Besuch bei der Berliner Klavierbaufirma „Blüthner“, um die handwerkliche wie industrielle Entstehung eines Konzertflügels aus abgelagertem Holz bis hin zum hochglanzpolierten Endprodukt zu verfolgen. 1993 und 1995 befassten wir uns mit dem Themenschwerpunkt „Deutsches Exil in den USA“, und reisten – mit finanzieller Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) – zweimal nach New York, um dem dortigen Leben von Flüchtlingen verschiedener Berufsrichtungen und Biografien, wie Alice Salomon, Kurt Weill und Bertolt Brecht in ihren Lebensspuren zu begegnen und um Zeitzeugen zu treffen, die damals mit ihnen zusammenarbeiteten. Eingeschlossen darin waren auch Arbeitskontakte zum renommierten New Yorker „Hunter College“, das SozialarbeiterInnen ausbildet, und zu Sozialstationen im Stadtteil Harlem, die auf die Betreuung von puertoricanischen Straßenkindern spezialisiert waren. Ein „New Yorker Tagebuch“, welches die Studierenden als Ergebnis erstellten, gibt über unsere vielfältigen Aktivitäten Auskunft. Weiterhin: Zu Bertolt Brechts und Paul Hindemiths „Badener Lehrstück vom Einverständnis“ erarbeiteten wir – zusammen mit Gerd Koch – in einem dreitägigen, hochschulöffentlichen Workshop eine experimentelle Aufführung (die erste in Berlin nach 1933 übrigens!), indem wir die verschiedenen Kunstformen zusammenführten: Theatralisches Spiel, Tanz, Bewegung, Instrumentalmusik, solistisches und chorisches Singen, Bühnenbild, Kostüme, Projektionen, Foto, Video usw. Es gab intensive Vor- und Nachbereitungsphasen, in denen sich die Studierenden und Beteiligten intensiv mit dem Werk, seinem kulturellen Kontext,

seinen damaligen und heutigen Zeitbezüge sowie seinen performativen Möglichkeiten und Schwierigkeiten auseinander setzten.

Ein letztes Beispiel: 1998 produzierten Studierende im 3. Semester eine CD mit einem eigenen Hörspiel unter dem Titel „Unfall-Syndikat“, angelegt durch eine Kurzgeschichte des englischen Schriftstellers P. G. Wodhouse. Worum geht es? In der mit Musik und selbstkomponierten Liedern durchsetzten Hörspiel-Handlung planen Jugendliche einen Versicherungsbetrug mittels kalkuliert herbeigeführter Unfälle am eigenen Körper, um ihren nicht gerade bescheidenen Cocktail- und Zigarettenkonsum zu finanzieren.

Die ausgewählten Beispiele sollen einen kleinen Einblick in meine Lehrtätigkeit liefern. Trotz aller Verschiedenartigkeit der Themenangebote ist ihnen die Vergegenwärtigung von Kultur, Musik, Geschichte, Politik und Interkulturalität gemeinsam.

Ich verdeutliche Zusammenhänge von scheinbar Entlegendem, mache Vertrautes im Unvertrauten deutlich, um die Studierenden zu motivieren, „dazwischen und dabei zu sein“. Dazu ist es auch notwendig, die akademischen Ausbildungsstätten zu verlassen und die Arbeit an der Kultur „vor Ort“ zu studieren, da, wo sie sich in praxi ereignet. Auf diesen Ergebnissen meiner bisherigen Lehrtätigkeit möchte ich aufbauen, sie mit anderen Ideen weiterentwickeln und zu neuen Sprüngen ansetzen. Kann doch auch der Sprung eines Mannes über eine Wasserpfütze, wie in einem 1932 entstandenen Schwarzweiß-Foto von Henri Cartier-Bresson, die Kunsthaftigkeit des Alltäglichen belegen.

Anmerkungen

1 In: Gerd Koch [Hg.]: *Kultursozialarbeit. Eine Blume ohne Vase?* Frankfurt a.M. 1989, S. 150.

2 Ebd., S. 135.

3 Laura Gallati: *Palimpsest. Work in Progress.* In: Kirsten Beuth, Gisela Matthiae, Benita Joswig [Hg.]: *Der Sprung in der Schüssel.* Herbolzheim 2002, S. 133.

Wörterbuch
(der) Theater-
Pädagogik

Hg. Gerd Koch
Merianne Streisand
Schibri-Verlag

Im deutschen Sprachraum ist das Wörterbuch der Theaterpädagogik das erste Nachschlagewerk dieser Art. Seine 299 Stichworte reichen von „Action Theater“ bis „Zuschauerspieler“, 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.

Bestellungen:

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

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



Kulturelle Bildung – Protokoll-Notizen...

Kulturelle Bildung

Protokoll-Notizen aus der öffentlichen Sitzung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags

Gerd Koch

Am 8. 3. 2004 gaben 7 Experten Antworten zur kulturellen Bildung in einer öffentlichen Sitzung auf 13 Fragen der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (EK-Kultur K.-Drs. 15/029a).

Ich fasse ihre mündlichen Antworten, die in 4 Fragerunden gegeben wurden, zusammen. Ihre schriftlichen Antworten liegen als Drucksachen (= Drs.) vor.

Die Formulierungen entstammen meinen Protokoll-Notizen und sind nicht wortwörtlich, so dass sie in meiner Verantwortung stehen. Sie sind verschriftlichte Erinnerungen aufgrund meiner Eindrücke.

Einige Thematiken, die quer durch Fragen und Antworten gingen

Leistungsfähigkeit von Familien bei der kulturellen Bildung thematisieren und stärken – Konzeptionelle Schwächen bei der Berücksichtigung von Menschen mit Migrationshintergrund – Schichtenspezifische Zugangsschwierigkeiten zur kulturellen Bildung bestehen – „Strukturelle Demütigungen“ durch institutionellen Unterricht stellte die PISA-Studie fest – Chancen von kulturellen Angeboten mit Niedrigschwelligkeit, Sanktionsfreiheit und kultureller Breitenarbeit nutzen – Differenz von gesellschaftlichen (gesetzlichen) Pflicht- und sog. freiwilligen Aufgaben muss politisch neu bestimmt werden – Kulturelle Bildung ist nötig in der Form des *networking*.

Mündliche Antworten

Hans Günther Bastian (Schriftliche Antwort: EK-Kultur K.-Drs.15/045):

1999 hat die KMK den Auftrag zur kulturellen Bildung festgeschrieben. Das Wissen über ihre Notwendigkeit ist längst vorhanden. Es müsste nur umgesetzt werden. Breitenförderung schafft auch eine breite Spitze (siehe die Veranstaltungen von „Jugend musiziert“). Musikförderung steht exemplarisch für Kreativförderung: Das Erleben ist entscheidend, ebenso Intensität, Lebensweltbezug. Ein guter und vor allem sanktionsfreier, die Sinnlichkeit aktivierender Musikunterricht wirkt sich auf andere Qualifikationen und Verhaltensweisen positiv aus (Transfereffekte; Stärkung der sozialen Integration wurde sichtbar bei Schulen mit Musikschwerpunkt) und kann auch einer puren Digitalisierung entgegenwirken. Neuerlich nimmt der Wunsch zu singen zu, so dass sich eine Kooperation zwischen Chören und Schulen anbietet. Es gilt, Ghettos (geistige wie räumliche) der

ästhetischen Bewusstseins- und Verhaltensformen aufzubrechen. Eine Chance besteht dafür, etwa, wenn Musikschulen in das Aufgabenfeld von Ganztagschulen eingegliedert werden.

Gerd Eicker (EK-Kultur K.Drs.15/037):

Das heutige Wissen und die politischen Entscheidungen sind zielführend. Politische Instrumente müssen aber noch im Detail entwickelt werden. Beobachtbare Tendenz: Das Musik-Interesse steigt in den Familien. Musikschulen bieten Familien-Angebote. Problem: Alles sind Freiwilligkeitsleistungen, bei denen gefragt wird, ob man sie sich leisten kann oder nicht. Es gibt Sozialermäßigungen (Kostendeckung und Gebühreneinnahmen stehen im Widerspruch). „Schulen ans (besser wohl: ins, Anm. gk) kulturelle Netz“, müsse die Forderung und Praxis sein. Ebenso: Jede Kommune muss eine Kulturschule (wie etwa in Norwegen) haben oder Schüler bekommen einen Kulturgutschein, den sie nach ihren Gutdünken einlösen und in den Unterricht vermitteln können. Der Zugang für jedermann muss weiterhin ermöglicht und gesichert werden. Ein gutes Beispiel für gelungene, vernetzte Breitenwirkung ist das Projekt: Musik verstehen – Verstehen durch Musik. Da die meisten neuen Ganztagschulen sog. offene Schulen seien, bietet sich eine Kooperation mit anderen Einrichtungen geradezu an. Es sei aber nötig, gemeinsam Qualitätskriterien dafür zu entwickeln.

Max Fuchs (K-Kultur K.-Drs.15/036 – unter Mitarbeit von Ina Bielenberg und Gabriele Schulz): Der § 11 der KJHG spricht deutlich von der Pflicht zur jugendpolitischen Förderung – nicht von der kulturpolitischen Förderung. Der Kinder- und Jugendplan kennt die Förderung der Infrastruktur – auch der Haushalt des Jugendministeriums. Aber: Wenig nachhaltig, weil keine Pflichtaufgaben. Es fehlen die Verbindlichkeiten von Leistungsgesetzen. Sehr nützlich ist die Förderung von Mo-

dellversuchen durch Bundesmittel für die primär außerschulische kulturelle Arbeit, in denen keine Leistungsbewertung erfolgt. Dies ist umso wichtiger, weil etwa die PISA-Studie eine „strukturelle Demütigung“ durch die Selektionsmechanismen der Schule feststellte. Außerschulische Bildung schließt an Stärken/Ressourcen an, und es kann hier eine Art „Kompetenznachweis Kultur“ erworben werden. Ganztagschulen können diese Spezifität außerschulischer kultureller Bildung bei Kooperation nutzen. Zusätzlich ist heute notwendig: Medienkompetenz entwickeln. Der Spruch, man werde klüger durch Kunst, müsse wohl besser so heißen: Durch Kunst kann man Lebenskompetenz erwerben (wie die BKJ-Untersuchung vor einigen Jahren gezeigt hat). Zusätzlich müsse eine multimediale Bildungskompetenz entwickelt werden. Die Familie ist als Erziehungsort (allgemein) zu schwach – sie bedarf wie selbstverständlich der Ergänzung und Erweiterung durch andere Institutionen. Unterschiedliche Politikfelder müssen zur Sicherung kultureller Bildung aktiviert werden wegen regionaler Unterschiede, fachlicher Spezialisierung, Transfer und Finanzierung. Insgesamt: Stärken jeweils nutzen und koordinieren.

Peter Kamp (EK-Kultur K.Drs. 15/038):
Jugendkunstschulen sollen generell viele Künste integrieren. Ihre Aufgabe sei, eine kulturelle „Bild-Lese-Kompetenz“ zu entwickeln. Es fehlen bundesweit gesamtplanerische Koordinationsverfahren für kulturelle Bildung, etwa zur Infrastrukturförderung, weil es immer noch (oder wieder) unterversorgte Landstriche gibt. Gut ist, dass kulturelle Bildung jetzt ins Curriculum von Ganztagschulen aufgenommen wurde. Zu unterscheiden und gleichermaßen zu würdigen sind der Eigenwert und der Verwertungswert von kultureller Bildung. Die Dualität von Schule (als Unterrichts-ort) und Betreuung (als kulturpädagogische und soziale Aufgabe) kann durch Ganztagschulen aufgehoben werden. Die Länderunterschiede beim Konzept von Ganztagschulen sind groß. Der sog. Nachmittagsbereich (Betreuung) wird auch danach gestaltet werden: Wer bietet was möglichst billig dafür an? Es gibt auch berufsständische Ängste, wenn sich, z.B. in Ganztagschulen, Professionen mischen (müssen) und sich jede Schule ein eigenes Profil erarbeiten muss.

Jakob Johannes Koch (EK-Kultur K.Drs. 15/044):
Kirchliche kulturelle Arbeit im weiten Sinne ist betroffen von geringer gewordenen Kirchensteuereinnahmen, z. B. bei der Denkmalspflege (gleich große Nutzung auch von kirchenfernem Publikum). – Kulturelle Bildung als Konzept wehrt sich

gegen sektorales Denken. – Die Körperlichkeit, z. B. auch der Musik, darf in der kulturellen Bildung nicht außeracht gelassen werden. – Die Sozialisierung von (engen) kulturellen Milieus, begründet in sozial-ökonomischen Schichtungen, muss durch eine Niedrigschwelligkeit der Angebote (sog. kulturelle Diakonie) ermöglicht werden.

Klaus Ring (EK-Kultur Drs. 15/046):
Familien haben wenige Lese-Interessen. Sprachentwicklung und Lesestärke sind schwach entwickelt, werden wenig gefördert. Die Jahre in der Schule sind hier wichtig (Bezug auf PISA). Aber: Frühe Förderung bleibt wichtig (Bezug auf Hirnforschung: Entwicklung bis zum 8. Lebensjahr ist entscheidend). Kitas müssen strukturell und personell auf ästhetische Früherziehung vorbereitet sein. Heute wird sichtbar, dass Jungen besonders gefördert werden müssen in ihrer Lesebereitschaft. Männer als Erzieher in Kitas sind nötig – nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund: Für sie, die häufig aus lese- und sprachfernen Milieus kommen, gibt es keine Förderprogramme. Es besteht nicht nur dort eine „Angst vor dem Buch“. Frühe Lesefreudigkeit endet, nach empirischen Untersuchungen, etwa in der 3. Klasse, denn es gibt kaum positives feedback zur Lesekultur von Kindern durch Lehrer; auch würden sie wenig nachfragen: Welchen Lesestoff wünschen sich Kinder? Das Reden über das Gelesene wünschen sich Schüler eher mit anderen Kindern als mit dem Lehrer, deren kulturelle Kommunikationskompetenz erweitert werden muss, um hier Änderung zu schaffen. Bibliotheken müssen sich als Lern- und Handlungsorte sowie als Teil des Unterrichts (re-)konstruieren, z. B. als Orte für selbständige Recherche seitens der Schüler.

Gerd Taube (EK-Kultur Drs. 15/035):
Kulturelle Jugendbildung wird bereits von Kunst- und Kultureinrichtungen wie Stadt-, Staats- und Landestheatern und Opern angeboten. Hier sind noch weitere Ressourcen zu nutzen: Solche Einrichtungen sollen in die Pflicht genommen werden für kulturelle Jugendbildung; denn bislang bleibt das Angebot dort unter dem Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung. Die Rezeption von Kultur muss erleichtert werden. Das Beispiel der Niederlande mit einem Fach „Kulturelle Bildung“ in der Sekundarstufe solle übernommen werden und ebenso, dass Schüler selbst entscheiden, was sie kultur-bildnerisch entwickeln wollen: Ihre Selbstreflexion entfalte sich hierdurch; Anschauen und Ausdruck kommen zusammen; eine sozial gleiche Teilhabe an Kultur wird durch die allgemeinbildende Schule

Kulturelle Bildung – Protokoll-Notizen...

ermöglicht; Schüler bekommen einen „Kultur-Gutschein“ (25 Euro), um selbst auszuwählen, welche kulturelle Bedürfnisse sie befriedigen wollen. Das aktiviert und qualifiziert nicht nur die Auswählenden, sondern ebenso die Anbieter in

ihrem Angebotsprofil, indem sie einen jugendkulturellen Service anbieten und sich auch vernetzen. Es soll keine Opposition von Familie und Kulturinstitutionen aufgemacht werden. Im Gegenteil: Institutionen stärken Familien bei vorliegendem Mangel (Eltern-Schule-Theater-Verbindung ermöglichen).

Breitenwettbewerbe führen dazu, dass in Schulen außerschulische Angebote interessant werden. Angebote schaffen Interessen. Wichtig ist auch die Förderung junger Autorinnen durch das BMBF, auch der Jugendliteratur-Preis sowie der Kindertheater-Preis sind wichtig. Das sind richtige zielführende Instrumente für kulturelle Bildung. Die Hochschulausbildung muss nachkommen: Ausbildung von Theaterlehrern und für das Feld des Kinder- und Jugendtheaters sind ebenso nötig wie neue Ausbildungsprofile. Das Einbauen der Verpflichtung von kultureller Bildung und/oder Kinder- und Jugendtheater in Intendanten-Verträgen sei ein zweiseitiges Unternehmen; denn das zu tun, müsse auch gewollt werden; eine professionelle Atmosphäre müsse entstehen (Beispiel: MOKS-Theater Bremen – dort sind Schauspieler zugleich Theaterpädagogen).

Theaterpädagogik und Philosophie aus dem Schibri-Verlag

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Umfang: mindestens 64 S., erscheint 2 x jährlich, 7,50 € plus Porto pro Einzelheft, Preis Abo: 13,00 € plus Porto

Wörterbuch der Theaterpädagogik

Hg. Gerd Koch, Marianne Streisand, 2003, 370 S., ISBN 3-933978-48-3, 25,00 €
Buch + CD 30,00 €



Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik



Hg. Ulrike Hentschel, Hans Martin Ritter, 2003, 332 S., ISBN 3-933978-83-1, 20,00 €
Die Erinnerung an den 65. Geburtstag H.-W. Nickels in Buchform greift Fachfragen aus der Sicht von gestern, heute, morgen auf. Mit ausführlicher Bibliographie.

Das große philosophische Gelächter

Lutz von Werder, 2004, 236 S., ISBN 3-933978-81-5, 15,00 €
Dies ist ein Buch für Menschen, die gerne lachen (wollen). Mit dem philosophischen Lachen können Sie sich unter Türlin in eigene Philosophien und in ein höheres Bewusstsein hineinleichen.



Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland
Tel.: 039753/22757, Fax: 039753/22583, www.schibri.de

Fachverband Schultheater – Darstellendes Spiel Niedersachsen e.V.



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

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

- „Schul Theater-Info“: Die Verbandszeitschrift informiert halbjährlich über neue Entwicklungen – nicht nur zwischen Emden und Göttingen – und gibt viele praktische Materialien an die Hand (auch als Nichtmitglied erhältlich).
- **Entwicklung des Faches Darstellendes Spiel**: Über 30 Jahre arbeiten wir dafür, an über 70 Schulen in Niedersachsen ist es bereits eingeführt. In der Folge wurde der bundesweit erste Studiengang Darstellendes Spiel eingeführt.
- **Fort- und Weiterbildungen**: Anregungen und Know how bis zum Zertifikat für das Unterrichten des Faches Darstellendes Spiel vermitteln Lehrgänge des Fachverbandes in Zusammenarbeit mit der Regionalen Lehrerfortbildung.
- **Niedersächsische Schülertheatertreffen**: Seit 1980 führen wir zweijährlich an vielen Orten und bei einem zentralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes Gruppen und Ideen zum Anschauen und Diskutieren zusammen.

Es lohnt sich, dabei zu sein. Mehr über uns auf der neuen Homepage: www.schultheater-nds.de

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

T.04131 51167, peters-wendisch@t-online.de

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

T. 05751 916993, Dirk.Wilkening@web.de

Persönliches – nicht nur Persönliches

Swaantje Hinstedt, geboren am 28. Juni 1972, war Absolventin des ersten Jahrgangs im Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in Lingen. Seit 2001 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Theaterpädagogik. Unsere Freundin und Kollegin ist am 31. März 2004 in Osnabrück gestorben.



Leben lernen

Michaela Günther

Über Swaantje schreiben, ohne Swaantje. Worte finden, ohne etwas erklären zu können. Allein wissend, dass sie fehlt und immer fehlen wird und dass alles gleichzeitig ist: Das Nicht-Verstehen, das Doch-Verstehen, die Erschütterung, die Erinnerung an die lebenslustige Swaantje, der Schmerz und bei allem der starke Eindruck von der Bestimmtheit, der Konsequenz und Liebe, der ganz bewussten Konfrontation mit ihrem Leben, die sie zu ihrer Entscheidung brachte, es aufhören zu lassen.

Wir haben mit Swaantje eine intensive Zeit in Lingen geteilt. Intensiv waren diese Jahre, weil sich Leben und Arbeit und Spiel untrennbar miteinander verwoben. Wir haben zusammen studiert, Theater gespielt, geforscht, gewohnt, gelebt; wir beide haben uns ein Zuhause und das Büro in der Fachhochschule geteilt. Unser Semester war eine Art Lebensgemeinschaft, von der es den meisten schwer fiel sich zu trennen. Das brauchte schon eine große Kraft – vielleicht wegen der starken Selbst-Entgrenzung im Ensemble, für die wir da draußen keinen rechten Ort wiederfanden.

Unter den Büchern in Swaantjes Büroregal stehen „Die Fragen des Lebens“ (Savater) neben den Fachbüchern zur Sozialforschung und Jugendkultur. Ihre eigenen Schriften sind durchdrungen von der Begabung, das Ganze sehen zu wollen und trotzdem Ordnungen zu finden. Insofern ist ihre Forschung lesbar als Versuch, Leben zu verstehen, Bedingungen für eigene Lebbarkeit herauszufinden und zu helfen, sie zu schaffen.

Nur wenige, die sich so kompromisslos und schonungslos den eigenen Einsichten und Fragen und denen der anderen stellen, also eben dem Leben stellen wie Swaantje. Sie entschied und handelte.

Konsequent und trotzdem immer auch mit Gefühl. Ich hab das immer bewundert, unsere bessere Hälfte. Es fiel verflücht schwer, ihr zu widersprechen, Gegenargumente zu finden, wenn sie etwas durchdacht hatte.

Und jetzt ist es gleichzeitig ein Schock und ein Trost für uns, dass sie genauso entschieden gegangen ist. So mitfühlend wie immer an alle denkend, die jetzt zurückbleiben.

Es ist das Doch-Verstehen, das verwirrt und Angst macht und eigentlich lauter Liebe für Swaantje ist. Wir vermissen Dich sehr.

In großer Dankbarkeit und Liebe

Michaela Günther und alle Freundinnen und Freunde, alle Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Theaterpädagogik

„Der Respekt, die Neugierde und die Liebe zu den SpielerInnen sind eine theaterpädagogische Grundhaltung, ohne die es mir als Spielleiterin und Regisseurin unmöglich wird, den SpielerInnen zu helfen, die ihnen eigenen ästhetischen Qualitäten zu finden.“

Wo die Neugierde an den SpielerInnen fehlt, wird es schwierig ins Zentrum vorzudringen, um die be-

Soziale und kulturelle Inklusion – Das Theatre 'n Beat Project

sonderen Qualitäten zu entdecken und zu fördern. Respekt bedeutet für mich, die SpielerInnen als Subjekte mit ihren individuellen oder zielgruppenbedingten Eigenheiten Ernst zu nehmen. Dies schließt eine sich auf Defizite stützende Herangehensweise von vorneherein aus. Meines Erachtens jedoch passiert dies schnell, wenn wir versuchen, die Maßstäbe des professionellen Theaters zu unseren eigenen zu machen. Insbesondere in der traditionellen Laien- und Amateurtheaterszene geht es zu oft darum, wer wie gut singen kann, wer am besten seinen Text behält – oder wer eben nicht. Wenn es darum gehen sollte, führten wir in unserer Arbeit gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen fort. Für meine Arbeit mit Senioren bedeutet dies: „Ich gehe davon aus, dass das Alter eine eigene Wirklichkeit

hat, die im Hinblick auf die Wirklichkeit herrschender Normalität widerständige Momente birgt. Diese Momente sollen zunächst im Vordergrund stehen.“ (Schachtner 1988: 21) Dieser Denkansatz lässt sich meines Erachtens auf die meisten Zielgruppen übertragen. Um das Reiseziel also nicht aus den Augen zu verlieren: ich gehe davon aus, dass ein solcher, für andere Wirklichkeiten neugieriger Blick, die ästhetische und theatrale Qualität fördert und somit eine Bedingung für gutes Theater mit jeder Zielgruppe ist.“

(Swaantje Himstedt: „Unsere Form entsteht aus dieser Reise und diesem Experiment“ – Ästhetische Qualitäten im Amateurtheater mit Senioren. Diplomarbeit Lingen, November 2000. S. 39f.)

Soziale und kulturelle Inklusion – Das Theatre 'n Beat Project

Untersuchungen und Beschreibungen eines Lingener Jugendtheaterprojekts

Swaantje Himstedt:

Vorbemerkung von Andreas Poppe

Swaantje Himstedt hinterlässt uns eine umfangreiche Sammlung von Arbeitsbeschreibungen und Theoriekonzepten aus ihren Forschungen. Zum einen befasste sie sich mit der Theaterpädagogik als einer Pädagogik der Inklusion, einer nicht-ausschließenden Theater-Praxis mit Jugendlichen. Zum anderen machte sie die Forschungsmethode als qualitative Sozialforschung selbst zum Thema, stellte die Frage, wie und in welcher Form die brüchigen Momente und Prozesse zwischen den Subjekten in einem solchen Projekt, wie sie es betreute, überhaupt Gegenstand der Forschung sein können.

Wir möchten hier einen kleinen Ausschnitt ihrer Forschung darstellen. Dabei erscheint es uns wichtig, diese als einen Prozess des ununterbrochenen Suchens nach Begriffen transparent zu machen. Es ist die Arbeit der Sozial- und Theaterforscherin Swaantje Himstedt gewesen, flüchtige Prozesse der sozial-motivierten Theaterarbeit festzuhalten, um daraus wo möglich verallgemeinernde Aussagen zu entwickeln.

Wir hoffen, dass die folgende Recherche ihrem Bemühen um Begrifflichkeit genügend gerecht wird. Sie hatte Ihre Forschungstätigkeit im Musiktheaterprojekt „Theatre 'n Beat“ über Monate durch Protokolle der Proben und Gespräche dokumentiert, aus denen sowohl Probleme der aktu-

ellen Praxis wie Forschungsfragen herauszulesen sind.

Himstedts Begriff der theaterpädagogischen Inklusion von sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen soll hier an Hand eines Vortrags, den sie 2002 im Rahmen der Fachtagung zum internationalen „Fest der Sinne“ im TPZ Lingen gehalten hat, nachgezeichnet werden.

Andreas Poppe montierte den Vortrag mit Aufzeichnungen aus dem Projekttagbuch. Eine umfassende Veröffentlichung der Texte und Forschungsmaterialien von Swaantje Himstedt zum Projekt „Theatre 'n Beat“ befindet sich in Vorbereitung.

Projektskizze

Das Jugendamt der Stadt Lingen hatte in Zusammenarbeit mit dem Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, Ende des Jahres 2001 ein Theater- und Musikprojekt ins Leben gerufen, das unterschiedlichsten Jugendlichen die Möglichkeit bieten sollte, ihre Ideen, Geschichten, Ängste, ihren Zorn, ihre Träume und Nöte auf die Bühne zu bringen und mit theatralischen und musikalischen Mitteln umzusetzen. Die Zielgruppe waren in erster Linie diejenigen Jugendlichen, die sich im laufenden Kulturangebot nicht unbedingt wiederfinden bzw. noch keinen Zugang dazu gefunden hatten. Das waren,



wie man sich vorstellen kann, insbesondere diejenigen Jugendlichen, die gemeinhin als problematisch, gefährdet (in bezug auf Gewaltbereitschaft oder Drogenkonsum), schwierig oder schwer erziehbar galten. Sie waren sozusagen die Anti-Vorstellung von Kulturträgern. Hierfür arbeiteten zwei Theaterpädagogen und ein Musikpädagoge mindestens einmal wöchentlich mit den Jugendlichen im Jugendzentrum der Stadt Lingen, das normalerweise an diesem festen Abend in der Woche keinen offenen Betrieb mehr hat. Meine Aufgabe war die projektbegleitende Forschung. Der Forschungsansatz und die Rolle, die sich daraus für mich im Projekt ergab, sollen hier kurz umrissen werden.

Wir versuchten die Umsetzung eines Projekts, das nicht exklusiv sein wollte, d.h. es wendete sich gegen eine Kultur der:

- exklusiven Menschen
- exklusiven Räume
- exklusiven Mittel
- exklusiven Stücke...

Unser Modell und unsere Strategie, unsere Handlungsmaxime, sollte die der Inklusion sein.

Inklusion

Ganz allgemein kann dieser Begriff zunächst als Einschluss, oder schöner: Teilhabe verstanden werden.¹ Wir betrachteten die Jugendlichen als Teil der Gesellschaft und stellten sie dieser nicht gegenüber (als „soziales Problem Jugend“). In diesem Sinne betrachteten wir sie *nicht* als defizitär, sondern verstehen ihr – eventuell abweichendes – Verhalten auch und in hohem Maße als gesellschaftlich produziertes und vermitteltes. Wir akzeptierten grundsätzlich jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin, vorausgesetzt sie halten sich an gewisse minimale Grundregeln wie zum Beispiel Gewaltfreiheit. Wir suchten nach ihren Qualitäten und begaben uns mit den Mitteln kultureller Forschung auf die Suche nach der Welt, wie Jugendlichen diese – empfindend, denkend, handelnd – erfahren.

Wir verfolgten deswegen in der Öffentlichkeitsarbeit unterschiedliche strategische Ziele. Gegenüber einem Fachpublikum sprach ich auch über die Schwierigkeiten und problematischen Verhaltensweisen der Jugendlichen. In der allgemeinen Öffentlichkeit (Presse o.ä.) vermieden wir es, das Projekt als soziales oder als Präventivprojekt darzustellen, da wir eine weitere Stigmatisierung oder Etikettierung der Jugendlichen vermeiden wollten (die, wie im folgenden zu merken sein wird, auch gar nicht einheitlich möglich gewesen wäre).

Wir operationalisierten den Begriff der Inklusion auf vier Ebenen:

- als Forschung
- als soziale Inklusion
- als kulturelle Inklusion
- als institutionelle Inklusion

Ich möchte betonen, dass es zwischen diesen vier Ebenen keine Hierarchie gibt und die Trennung eine rein heuristische ist. Die Ebenen bedingen sich in der Praxis gegenseitig und stehen gleichberechtigt nebeneinander.

Inklusion und Forschung

Was bedeutet also ein Inklusionsmodell für die Forschung? Wenn man Inklusion grundsätzlich als Teilhabe an etwas versteht, so bedeutet der Begriff für die Forschungsarbeit folgendes: Im Zentrum des Forschungsinteresses standen die Jugendlichen mit ihren ästhetischen Ausdrucksformen. Es galt hier Methoden zu entwickeln, die aus dem spezifischen Erkenntnisinteresse und aus einer dem Bereich der ästhetischen Bildung innewohnenden humanitären Grundhaltung heraus subjektorientiert sein mussten. Dies bedeutete, dass die am Projekt beteiligten Menschen und insbesondere die Jugendlichen sich bestenfalls selbst als Teil der Forschung betrachteten und diese nicht als weitere Stigmatisierung wahrnahmen. Die Untersuchten sollten durch die Untersuchung nicht ‚ausgebeutet‘ werden, sondern sich ernstgenommen fühlen und bestenfalls ihrerseits auch einen Gewinn davon haben (z.B. eine neue Problemsicht gewinnen, Veränderungen provozieren).

Es wurde deutlich, dass diese Untersuchungen keine theoretischen Forschungen sein konnten, sondern qualitativ empirische, die zunächst immer vom beobachteten Phänomen ausgingen. Welche Forschungsmethoden wendete ich also konkret an? Grundsätzlich boten sich viele Methoden und Formen der Datensammlung und Auswertung aus dem Bereich der Aktionsforschung an. Die Aktionsforschung zielt auf die Verknüpfung von Forschungsprozessen und der daraus resultierenden sozialen Veränderungen ab („Research as social change“). Sie beforscht Situationen und Verhältnisse, mit der Absicht, diese zu verbessern.²

Welche Art von Daten erfassten wir?

- Pädagogisches Tagebuch / Arbeitsjournal / Forschungstagebuch:
Diese Aufzeichnungen enthielten alle Vorgänge, die ich beobachten konnte, sie hielten Gruppendiskussionen / -gespräche fest, die informell und ohne Tonband liefen, da sie nicht explizit



Soziale und kulturelle Inklusion – Das Theatre 'n Beat Project

für Forschungszwecke bestimmt waren, sie beschreiben Interaktionen. Zu beachten ist jedoch, dass diese Aufzeichnungen alle durch meinen WahrnehmungsfILTER gelaufen sind, also meine Interpretationen und Geschichten wiedergeben.

- die theatralen, musikalischen und künstlerischen Produkte und Ausdrucksformen: Ziel war es, ein Verständnis / Verstehen zu entwickeln für die besondere Ästhetik genau dieser Jugendlichen, für ihre Formen von Sinnproduktion, ihre Sprache und ihren Blick auf die Welt. Auf der einen Seite ging es darum zu fragen, welche Kunst diese Jugendlichen produzieren, auf der anderen Seite ging es darum, ihnen neue Ausdrucksmöglichkeiten an die Hand zu geben. Der Großteil, gerade der jüngeren Jugendlichen, hatte nicht die verbalen Kompetenzen, um sich in Interviews mitzuteilen.
- Interviews mit den PädagogInnen: Auf der einen Seite waren dies ganz normale Daten, die in die Evaluation des Prozesses einfließen, auf der anderen Seite diente die gemeinsame Forschungsarbeit über diese Interviews dazu, die Praxis regelmäßig in strukturierter Form zu überprüfen und ggf. zu verändern, neue Strategien zu entwickeln, etc. Dieses Vorgehen hatte sich bereits als sehr produktiv herausgestellt, um sich (individuell und im Team) Klarheit zu verschaffen, wenn das Gefühl entstand, die Fäden hätten aus der Hand gleiten können, wir wären nur noch am Reagieren und hätten eigentlich gar nicht mehr gewusst, was wir da täten, etc.
- Einzelinterviews mit den Jugendlichen
 - a) problemzentrierte Interviews
 - b) Geplant war es auch, narrativ-biographische Interviews mit einzelnen Jugendlichen durchzuführen (großer Arbeitsaufwand, hohe Intensität), um Einblicke zu bekommen in ihre Lebenswelt, in ihre Formen von Sinnproduktion, wie sehen und empfinden sie sich und die Welt; um ihnen Raum zu geben für ihre Geschichte; um gehört zu werden; um Material zu sammeln für unsere Geschichten.
- Gruppendiskussionen /-gespräche, inkl. Produktion von Wandtafeln, etc.
- Bildmaterial (Foto und Video): diente vor allem zur Erinnerung und Dokumentation, gleichzeitig jedoch ein Medium der Forschung, das die Jugendlichen anstiftete und motivierte. Ergebnisse ihrer Arbeit festzuhalten und ihnen verfügbar zu machen, war anscheinend eine sehr wichtige Erfahrung für sie.
- Gespräche und Teamsitzungen mit anderen Beteiligten wie zum Beispiel SozialarbeiterInnen

oder VertreterInnen der Institutionen, mit denen wir zusammenarbeiteten.

Diese Forschungsarbeit ist also mit sehr unterschiedlichem Datenmaterial konfrontiert worden. Die Vielzahl der Methoden ist allerdings kein Ausdruck von Beliebigkeit. Gerade für die Anfangsphase des Projektes erschien es mir sinnvoll, verschiedene Methoden der Datensammlung auszuprobieren, zu modifizieren und eventuell zu verwerfen. Nach und nach würden die Formen der Datensammlung sich fokussieren (müssen) und ihre Brauchbarkeit konnte sich an den im Forschungsprozess entstehenden Fragen und Untersuchungszentren orientieren. Dies war vor allem nötig, um nicht in einem 'Untersuchungsmeer' zu versinken.

Soziale Inklusion

Ein Grundansatz, mit dem wir versuchten, in die Arbeit zu gehen, lautete, dass wir nach den Qualitäten der Jugendlichen fragten und nicht nach ihren Defiziten. Uns interessierte in diesem Sinne nicht, wer welche Drogen nahm oder wer wie lange im Knast gesessen hatte. Ziel war es, möglichst viele verschiedene Jugendliche an einen Tisch, bzw. auf eine Bühne zu bringen und gesellschaftliche Etikettierungen oder Stigmatisierungen draußen zu lassen. Wir versuchten einen Raum zu schaffen, in dem die Jugendlichen zunächst einmal nur sein konnten. Im nächsten Schritt sollten sie ihre Erfahrungen, Ängste, Geschichten artikulieren, neue Ausdrucksformen kennen lernen und sich auf diesem Wege ein Sprachrohr verschaffen. In der Praxis sah das folgendermaßen aus: Nach einem gemeinsamen Start hatten wir angefangen, den wirklich „bunten Haufen“ von Jugendlichen zunächst einmal wieder in kleinere Gruppen aufzuteilen. Da waren zum einen die Musiker, meistens 4-5 Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren, die mit dem Musikpädagogen arbeiteten und sich musikalisch in den Bereichen HipHop und härtere Rockmusik bewegten. Wir hatten zu Beginn des Projektes ca. fünf Jugendliche zwischen 15 und 28, die Theater spielen wollten und mit denen wir mittlerweile relativ konzentrierte und intensive Theaterarbeit machen konnten. Daneben gab es eine Gruppe von ungefähr 12 Jugendlichen (acht Mädchen, vier Jungen), die insgesamt zwischen zehn und 18 Jahren alt waren, der Großteil jedoch ein Alter von 12-13 Jahren hatte. Sie waren als Clique in das Projekt hineingekommen und kamen aus einem Stadtviertel, das am ehesten als ein sozialer Brennpunkt von Lingen beschreibbar ist. Sie kamen anfangs, um abends



noch länger draußen bleiben zu dürfen, und wir selber hatten nicht damit gerechnet, dass sie länger dabei bleiben würden. Mittlerweile waren sie fast ein dreiviertel Jahr da, oftmals riefen sie sogar an, um abzusagen, wenn sie nicht kommen konnten. Wir trennten in der Arbeit mit dieser Gruppe der jüngeren Jugendlichen meistens die Jungen von den Mädchen. Die Jungen hatten sich bereits bestimmte Ausdrucksformen aus ihrem Alltag angeeignet, mit denen wir arbeiten konnten, so zum Beispiel Breakdance, Rap und Beatbox. Bei den Mädchen gestaltete es sich schwieriger, Mittel zu finden, die ihnen lagen und auf die sie Lust hatten. Das Medium Tanz kristallisierte sich hier nach und nach als eine geeignete Ausdrucksform heraus.

Große Frage, die sich mir nach der Probe erneut, aber massiver als sonst stellt:

Was ist mit den Mädchen? Wie bekommen wir sie in eine Körperlichkeit? Welches sind die Formen, die sie meistern können (und nicht nur so einigermaßen hinkriegen...)? Wie schärft man ihren Ehrgeiz, ihre Selbstwahrnehmung, ihren Spaß an dem, was sie machen? Wie entgeht man der Gefahr, diese Spirale weiterzutreiben, indem man das, was die Jungs machen, wieder in den Vordergrund stellt (weil es einfach besser und brauchbarer ist...)? Wo setzt man an mit der feministischen Theaterpädagogik? (Tagebuchaufzeichnung Januar 2002)

Dadurch, dass wir ein relativ großes Team waren, konnten wir – bis zu einem gewissen Maße – gewährleisten, dass einzelne mit ihren Qualitäten wahrgenommen und gefördert wurden. Die Devise war zunächst: „Alles ist möglich“. Wir unternahmen den Versuch, die Jugendlichen nach und nach zu einer Synthese ihrer verschiedenen Fähigkeiten kommen zu lassen, damit sie so die Erfahrung der Zusammenarbeit mit anderen machen konnten. Ziel war es, diese verschiedenen Gruppen, Stile usw. später wieder in einer gemeinsamen Aufführung zusammenfließen zu lassen. Für uns, das künstlerisch-pädagogische Team, bedeutete das, sich auf eine gleichberechtigte und ehrliche Beziehung mit den Jugendlichen einzulassen, was auf der einen Seite ein hohes Maß an Flexibilität (zeitlich und inhaltlich) erforderte, auf der anderen Seite einen klaren und transparenten Umgang mit den eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Wir nahmen oft eine sehr autoritative Haltung ein, die den Jugendlichen sehr klar unsere Grenzen verdeutlichte (nicht im Sinne von „Das darf man nicht“, sondern „mir wird schlecht, wenn Du weiter rülpst.“).

Ankündigung neuer Regeln. Wer Scheiße baut (und was Scheiße ist, definieren wir) bekommt einen Punkt. Wer drei Punkte hat, fliegt bis zum Sommer raus.

Wer beim Rauchen erwischt wird innerhalb des Probenzeitraums, bekommt einen Punkt und geht direkt für den Tag nach Hause. Gilt auch für die 16jährigen. Auch wir rauchen innerhalb des Probenzeitraumes nicht mehr (18-19.30 Uhr).

Direkte Erwiderung von mehreren: Und was wollt ihr dann machen, wenn in zwei Wochen schon niemand mehr da ist?

Erklärung: Erstes und oberstes Ziel ist Spaß. Den haben wir nicht mehr. Wir müssen uns sehr oft fragen, warum wir das jede Woche wieder machen. Wenn wir immer nur Stress haben, dann wollen wir irgendwann nicht mehr.

(Tagebuchaufzeichnungen März 2002).

Damit waren wir auf der nächste Ebene des Begriffes „Inklusion“ angelangt, der sich, wenn überhaupt, eigentlich nur theoretisch vom Begriff der sozialen Inklusion trennen lässt.

Kulturelle Inklusion

Strategie der Theaterpädagogik im allgemeinen und unseres Projektes im besonderen war es, die Menschen (hier: die Jugendlichen) nicht in den vorgegebenen Kulturkanon einzugliedern (und sie damit sogleich wieder als defizitär und unwissend zu stigmatisieren), sondern sie zuallererst als Kulturträger zu definieren. Dahinter steckt ein Kulturbegriff, der werthaltig war und den ich – in einer Mischung aus Zitaten von Max Fuchs und Martin Ritter – folgendermaßen definierte:

Kultur ist human gestaltete Lebensweise; es geht um die absichtsvolle Realisierung von Gestaltungsprozessen, in denen sich gesellschaftliche Erfahrungen veröffentlichen.

Unser Projektziel war es, dass die Jugendlichen sich aus ihren gewohnten Räumen hinausbewegen und Teil einer regionalen Kulturszene werden sollten, die etwas zu sagen, zu singen, zu zeigen, zu formulieren hatte. Die These, die dahinter stand, war, dass eine solche Bewegung den Jugendlichen gut tut, die Anerkennung vor einer neuen Öffentlichkeit erfahren und nicht nur als Störfaktor wahrgenommen wurden – das meint: entghettoisiert werden; dass sie aber gleichzeitig auch der regionalen und Theater-Kultur insgesamt gut tut, da sie neue, ungewöhnliche Formen einspielen und diese an die Kommunikationsbedürfnisse und Ausdrucksfähigkeiten der Menschen bindet und zwar



Soziale und kulturelle Inklusion – Das Theatre 'n Beat Project

auch der Menschen, die sich nicht gewohnheitsmäßig in den Kulturangeboten von Stadt und Land spiegelten.

Ein Beispiel aus der praktischen Szenearbeit (Die folgende Szene wurde von zwei 13jährigen Jugendlichen aus einem offenen Improvisationsauftrag spontan entwickelt:

Ein Junge und ein Mädchen sitzen mit einigen Metern Abstand voneinander auf der Bühne. Sie zückt ihr Handy, wählt eine Nummer. Er geht an sein Handy und sagt emotionslos:

*„Ich sitze hier und trinke Bier,
wäre doch so gern bei Dir,
Starkes Sehnen, starkes Hoffen,
kann nicht kommen, bin besoffen.“*

*Sie antwortet, ebenso emotionslos:
„Ich und Du, Müllers Kuh,
Müllers Esel das bist Du.“*

Beide legen auf, Ende der Szene.

Die Schräglagen der Jugendlichen führten zu Schräglagen in dem, was sie produzierten. Schräglagen im negativen Sinne waren es jedoch nur aus einer Perspektive, die starre Kunst- und Genrebegriffe vertraten. Sehr interessant für mich war es festzustellen, dass es Ihnen mehr oder weniger egal ist, ob sie es gut machen oder nicht. Man kann ihnen klipp und klar sagen: Es sieht peinlich aus und damit werden wir euch nicht an die Öffentlichkeit lassen. Sie finden, es sieht nicht peinlich aus, und wenn schon, ist es egal: Sie wollen aber trotzdem an die Öffentlichkeit.

Institutionelle Inklusion

Diese ganzen Prozesse, die wir anzustoßen versuchten, sollten nach Möglichkeit noch weiter in die soziale Wirklichkeit hineingetragen werden. Wir versuchten, um diese Prozesse herum eine Kommunikation stattfinden zu lassen, in der wir unsere Hypothesen zur Diskussion stellten, in der ein Erfahrungsaustausch und die Verzahnung von unterschiedlich fachlichen Kompetenzen möglich waren.

Eine Vielzahl von Institutionen und Einrichtungen waren an dem Projekt beteiligt: Das Jugendamt als Träger des Projektes, das Institut für Theaterpädagogik der FH, das für die Forschung und die theaterpädagogische Begleitung zuständig zeichnete, das Kulturamt am Rande, das sich bereit erklärte, kulturelle Veranstaltungen aus dem Jugendbereich mitzufinanzieren, das Jugendzentrum als Projektort, verschiedene soziale Einrich-

tungen wie bspw. die Drogenberatungsstelle oder der Sozialdienst Katholischer Männer, über die wir die Jugendlichen ansprachen und die uns beratend zur Seite standen. Dies bedeutete vor allem das Überwinden von Spartendenken durch eine breite Identifikation mit dem Projekt.

Über Verhalten Mitarbeiter Soziale Einrichtungen/ Stadt unter dem Thema Inklusion und Exklusion „X oder Y könnt Ihr sowieso für Theater nicht begeistern.“ „Die Leute aus der und der Gruppe bekommt ihr sowieso nicht dazu.“ „Das ist nichts für den und den.“ „Jahrelange Erfahrung und entsprechende Desillusionierung machen sich unter den Mitarbeitern im Sozialwesen bemerkbar. Was unser Prinzip der Inklusion und das Aufbrechen von Schranken anbelangt, müssen wir unsere Arbeit auch in diesem Bereich ansetzen. Natürlich sind wir in deren Augen noch frisch und unverbraucht, utopisch im fast negativen Sinne, aber hierin und im Medium Theater und Musik liegen auch unsere Chancen. Wenn die Jugendlichen nicht die Chance bekommen auszuprobieren, ob ihnen das Projekt Spaß bringt, werden sie es nie erfahren.

(Tagebuchaufzeichnung Mai 2001).

In bezug auf diesen Punkt tauchten die meisten Schwierigkeiten und Probleme auf. Ein großer Teil unserer Energie floss daher in Anstrengungen, die Vorurteile und Ängste der MitarbeiterInnen einzelner Institutionen zu neutralisieren, den Informationsfluss und mögliche Transparenz herzustellen etc. Eifersüchteleien um Mittel und Gelder führten zu einer Vereinzelung mancher Projektteile. Durch viel Vertrauensarbeit und Offenheit versuchten wir, Abgrenzungen zu überwinden.

Und grundsätzlich lautet meine erste These, dass ein solches Projekt viel weniger mit den angeblich problematischen Jugendlichen zu kämpfen hat, auch und besonders nicht an der Fähigkeit und Motivation der Pädagogen scheitert, sondern die personell-institutionellen Verstrickungen die größten Hürden bilden.

(Tagebuchaufzeichnungen Mai 2002)

Unsere ungebrochene Hartnäckigkeit in diesem Punkt zahlte sich gerade in den letzten Wochen aus. Verschiedene Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter interessierten sich zum Ende des „Theatre 'n Beat“-Projektes mehr und mehr und wollten mit uns zusammen arbeiten. Sie boten uns Rückhalt in der Arbeit mit den Jugendlichen (den wir manchmal dringend brauchten), genauso jedoch auch in bezug auf Forderungen nach bspw. strukturellen oder räumlichen Veränderungen.

Alles in allem wurde immer deutlicher, dass die Komplexität dieses Projektes extrem durchlässige



Strukturen, Menschen und Kommunikationen erforderte. In bestimmten verhärteten Strukturen liefen wir aber immer wieder gegen Wände. Zum Beispiel verfrucht sich die Struktur des Jugendzentrums mit seinen Öffnungs- und Schließzeiten, mit seiner Struktur der Kursangebote und der dafür verteilten Räume sehr schlecht mit der Projektidee, die weniger an feste Zeiten, sondern mehr an eine gemeinsame Idee gebunden war. Diese Prozesse und Probleme versuchten wir offen zu legen und im Dialog mit den Projektbeteiligten zu klären, Veränderungen zu phantasieren und ihre Umsetzungsmöglichkeiten zu prüfen. Man konnte auch diese Ebene der Inklusion nur schwer von den anderen Ebenen trennen. Die institutionellen Verhärtungen entsprachen den Erfahrungen, die unsere Jugendlichen im Alltag machten. Sie hatten selten das Gefühl, dass

ihre Interessen in bestimmten Institutionen, wie beispielsweise dem Jugendzentrum, ernst genommen werden; sie machten selten die Erfahrung, Gestaltungsmöglichkeiten zu haben, ernst genommen zu werden etc, denn die Strukturen sind oft zu starr und routiniert, um Raum für ihre Bedürfnisse zu geben.

Literatur

- Altrichter, H. / Posch, P. (1998) Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Schatz, M. / Walker, B. (1995) Research as social change. New opportunities for qualitative research. London
- Wolery, M. et.al. (1996) Experiences Teachers' Perceptions of Resources and Supports for Inclusion. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 3/95, S. 15-26

Vom Systematischen und vom Unsagbaren

Karola Wenzel

Ich halte die These dagegen, dass Ästhetik und Formen sich nicht von Ethik und Bedeutung trennen lassen. Beide Seiten fließen zusammen im ästhetischen Ereignis, welches für alle an einer Theateraufführung Beteiligten (ZuschauerInnen und SchauspielerInnen) erfahrbar wird. Für dieses Ereignis lassen sich zahlreiche Beschreibungen finden: als „Vor-Schein“ oder „Hoffnung“ bei Ernst Bloch, als „utopisches Regulativ“ bei Robert Musil, in den „Augenblicken“ als „moments of being“ bei Virginia Woolf oder als „sichtbar gemachtes Unsichtbares“ bei Peter Brook findet diese Erfahrung ihre Benennung.

Ich unterstelle den meisten Künstlern und Künstlerinnen, egal, ob RegisseurIn oder SchauspielerIn, dass sie zu dem, was sie auf der Bühne zeigen, eine bestimmte Haltung einnehmen. Durch diese subjektive Haltung (zu einem Thema, einer Stückvorlage, einer Rolle) kann aus formalem Ästhetizismus ein ästhetisches Ereignis werden. Es geht hier nicht um vorgegebene Bedeutungen oder Inhalte, diese mögen auf Seiten der Produzenten und Rezipienten individuell verschieden sein, evtl. auch sprachlich nicht fassbar. Fehlt diese Haltung jedoch, so läuft man Gefahr, Beliebiges zu produzieren. Fehlt diese Haltung, so meine Unterstellung, sind die Produkte in den seltensten Fällen interessant. Und gerade für das Theater gilt: Mich berührt etwas, nicht weil es formal schön oder weil es, was die Formen anbelangt, besonders einfallsreich ist, sondern weil ein bestimmter Mensch auf seine ureigene Art und Weise eine Form bekleidet – und nicht nur die Form ihn.
(Himstedt 2001, 190)

Liebe Swaantje,

Dein Projekt „Theatre'n Beat“: die Sorgfalt und der Respekt, mit dem Du es behandelt hast, berührte alle, denen Du davon erzähltest, sowohl Kollegen, Freunde als auch das Publikum einer internationalen Fachtagung.

Die Schärfe der Auseinandersetzung, die du sowohl persönlich als auch wissenschaftlich deinem Forschungsprojekt hast zukommen lassen, hat mich immer wieder mit dem Gefühl meiner eigenen Unzulänglichkeit konfrontiert. Damit meine

ich weniger den konkreten intellektuellen Vergleich, sondern eher deine ständige, stetige Suche nach einer Forschungs- und Darstellungsmethode von theaterpädagogischen und damit verknüpften sozialen Prozessen. Sei es Aktionsforschung, Praxisforschung oder szenische Sozialforschung (Koch 1997), seien es die offenen Kriterien der qualitativen Forschung mit dem narrativen Interview und Projektjournal (Moser 1995), die Du selbst auch genutzt hast – kaum ein Konzept hielt jedoch im Ganzen Deinem kritischen Blick stand. Deine



Vom Systematischen und vom Unsagbaren

vorsichtige, fragende Analyse entlarvte die Ideologie der ideologiekritischen Ansätze, die Vorläufigkeit hermeneutischer Ansätze, die begrenzte Perspektivität der Systemtheorie und die Problematik der Offenheit postmoderner Konstruktionen gleichermaßen. Begriffe, an die wir uns hielten, waren für Dich längst fragwürdig und durchsetzt von nicht zu Ende gedachten Diskursen.

Deine Kritik war leise, oft schweigend, ich kannte einige ihrer Blicke und habe sie in umso mehr Blicke von Dir hineininterpretiert. Laut wurden diese Gedanken seltener, da war ein Kampf mit den Begrifflichkeiten. Aber wenn Du diesen Kampf geführt hast, weil Du gefragt wurdest oder in Gesprächen gefordert warst, dann war die Antwort nicht besser zu geben, transparent, erhellend und immer schonungslos.

Diese Schonungslosigkeit bezog Dich letztendlich selbst ein. Dass Deine Kritik und Deine Analysefähigkeit die von Dir so unermüdlich gesuchte Wissenschaftlichkeit ausmacht, das war Dir unmöglich zu glauben. Ich finde in Deinen Unterlagen eine Datei mit dem Titel „Dilemmata“, darin nur ein knapper Gedankenketten:

„Karola: Auf Grund des Eintauchens in die Praxis hat es so viele verschiedene Rollen und dementsprechend viele verschiedene Tagebuchperspektiven gegeben.“

Ergänzung meinerseits: ... und viele verschiedene angeschnittene, aber nie in die Tiefe führende (Forschungs)Prozesse.“

(Himstedt, Projektjournal)

Gespräche, die Mut machen wollten, verstärkten vielleicht noch die Wahrnehmung des eigenen Scheiterns. Die Tiefe Deiner Gedanken hast nur Du nicht wahrgenommen. Andererseits warst Du uns damit viele Schritte voraus. Du hast der Ideologie der Begriffe genauso wenig vertraut wie den dumpfen Versuchen der Nichtbegrifflichkeit. Qualitative Forschung war für Dich ein unlösbares Paradox, denn sie hat Deinen Qualitätskriterien, Deinen Erfahrungen, die Dir mit den beteiligten Menschen im Projekt zuteil wurden, nicht genügt. Die Lücke, das Nicht-Darstellbare zu beschreiben, war Dein Wunsch. Die Utopie der Erkenntnis, nach Adorno „das Begrifflose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen“ (Adorno 1975, 21), war auch Deine Utopie. Aber bei jedem Versuch musstest Du feststellen, dass es sich dabei reduziert. Das Paradox, dass das Nichtidentische nur dort vom Grauen des Diffusen verschieden ist, wo identifizierend gedacht wird (Adorno 1975, 160ff), stand Deiner Anstrengung ständig

im Wege. Und es sagt sich so leicht und hört sich so gut an:

„Statt das Problem des Handelns durch die Schließung der Kluft zwischen Wissen und Handeln zu lösen, muss man es offen halten und eine dieser Offenheit angemessene Diskursart finden, die gegen das Unbestimmbare, Paradoxe, Unentscheidbare nicht identifizierend verfährt und die Differenz nicht schließt.“ (Wimmer 1996, 249)

Einen Teil des Weges auf der Suche nach Forschungsmethoden und Schreibformen sind wir gemeinsam gegangen. Du hast mir für die Überlegungen zu meiner Dissertation die Methoden der Aktionsforschung auseinandergesetzt. Wir haben gemeinsam versucht, für Deinen Abschlussbericht eine Form zu finden, du hast für die Gliederung meine Hilfe aufgegriffen. Ich hatte Dein fünf-bändiges Werk „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen“ für meine Arbeit durchforstet, wir haben über meine Exzerpte daraus diskutiert, die ich jetzt wiederfand in Deinem Stapel von Materialien zum Projekt „Theatre'n Beat“. Herausgehoben von Dir das Zitat von Foucaults Vision von Kritik: *Ich kann nicht umhin, an eine Kritik zu denken, die nicht versucht zu richten, sondern einer Idee zur Wirklichkeit verhilft; sie würde Fackeln anzünden, das Gras wachsen sehen, dem Winde zuhören und den Schaum im Fluge auffangen und wirbeln lassen. Sie häuft nicht Urteil auf Urteil, sondern sie sammelt möglichst viele Existenzzeichen; sie würde sie herbeirufen, sie aus ihrem Schlaf rütteln. Mitunter würde sie sie erfinden! Ich möchte eine Kritik mit Funken der Fantasie. Sie wäre geladen mit den Blitzen aller Gewitter des Denkbaren. (Foucault nach Paffrath 2001, 273)*

Solche Utopien waren wohl ein Anker, aber der Zweifel überwog. Und ich weiß, wenn ich meine Arbeit abgeben werde, dann genügt sie nicht, sie ist unzulänglich, ich halte mich fest an schnellen Begriffen, hinterfrage nicht alles, zweifle nicht immer. Ich halte mich fest an Relativierungen und Vorläufigkeiten, die auch andere, die zweifeln und kritisieren, umtreibt:

Statt die Vernunftverunsicherung in Erziehung und Bildung als Krise und Verlust zu werten, wären sie als Gewinn zu werten, da durch sie der fragile Normalzustand einer selbstkritischen Vernunft erkennbar wäre. Fortan gilt nicht nur für die wissenschaftliche Praxis, sondern auch für professionelles Handeln, die Spaltung und Differenz zwischen notwendigen Illusionen und der Einsicht in ihre Unhaltbarkeit auszuhalten zu müssen. (Wimmer 1996, 256)

Und doch: Ist nicht auch das eine Ideologie, die Ideologie des Sokrates: „Ich weiß, dass ich nichts



weiß“. Zu einfach! Sagt Dein Blick. Was ist denn richtig?

Wir, die wir in unserer Suche ständig Kompromisse eingehen, stehen kläglich vor Deiner Kompromisslosigkeit, für die Du jetzt einen Ausdruck gefunden hast.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975), Negative Dialektik. In: Gesammelte Schriften, hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 6, Frankfurt.
- Himstedt, Swaantje (2001), „Moments of being“. Zum Verhältnis von Ethik und Ästhetik in der Theaterarbeit von und mit geistig behinderten Menschen. In: Müller, Angela/ Schubert, Jutta (Hg.), Weltsichten. Berlin, 188-193.
- Koch, Gerd (1997), Theater-Spiel als szenische Sozialforschung. In: Belgrad, Jürgen (Hg.), Theater-spiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Baltmannsweiler, 81-95.
- Moser, Heinz (1995), Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg.

Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

- Paffrath, Hartmut F. (2001), Perspektiven kritischer Sozialforschung. In: Hug, Theo (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler, 262-276.
- Wimmer, Michael/ Masschelein, Jan (1996), Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin.

Anmerkungen

- 1 *Das Modell der Inklusion und der inklusiven Erziehung im pädagogischen Bereich hat seinen Ursprung insbesondere in der Heil- und Sonderpädagogik. „Inclusion as a general concept means that all children, regardless of their disabilities or the severity of their disabilities, should have access to and participate in their natural communities – those in which they would have participated if they did not have disabilities.“ (Wolery et.al. 1995: 15)*
- 2 *Zur Aktionsforschung vgl. z.B. Altrichter / Posch (1998); Schratz / Walker (1995)*



Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

Autobiographische Notiz aus Anlass von Hartungs „Geschichte des Brechtschen Lehrstücks“

Reiner Steinweg

Günter Hartung hat in seiner Kritik der Untersuchungen von mir und Klaus-Dieter Krabiel zu Brechts Lehrstücken¹ eine Vermutung über die Motive meiner Arbeiten von 1969/1972² geäußert:

Den Beginn einer kontinuierlichen, textkritisch gesicherten und methodisch reflektierten Lehrstück-Forschung brachten erst um 1970 die Arbeiten Reiner Steinwegs. Motiviert waren sie vielleicht, wie ein Großteil der damaligen innovativen Wissenschaft in der Bundesrepublik, durch den Widerspruch gegen die repressive Vergangenheits-Bewältigung der älteren Generation sowie durch Versuche, eine gesellschaftlich eingreifende Theorie und Praxis in Sicht zu bekommen, deren Abbild man am ehesten bei Brecht vermutete, – wie denn auch Steinweg nie ein Hehl daraus gemacht hat, dass sein Erkenntnisinteresse bei der Rekonstruktion der Lehrstück-Theorie über die literaturwissenschaftliche Ebene hinausging und – geht.³

Hartungs Vermutung zum Widerspruch gegen die damals gängige Vergangenheits-„Bewältigung“ dürfte soziologisch gesehen zutreffen, wenn das Hauptmotiv der kritischen Germanistik der 60er

Jahre gemeint ist. Im je konkreten Fall spielen dann aber doch noch andere Faktoren und Zugänge eine Rolle.

Die Ausgangsfrage

Als ich, 1963 Student im 9. Semester, begeistert auf die Hörerbank trommelte, als Karl-Otto Conrady am Ende des Sommersemesters in Kiel ein Brechtseminar ankündigte – das erste, das mir in meinem 1959 begonnenen Studium in Deutschland⁴ begegnete –, hatte ich weder Brechts „Arturo Ui“ noch „Die Rundköpfe und die Spitzköpfe“ oder andere antifaschistische Dichtungen und Schriften von ihm gelesen, von der „Kriegsfibel“ ganz zu schweigen, und an die Inszenierung von „Furcht und Elend des Dritten Reiches“ mit Helene Weigel, die ich Anfang der 60er Jahre im Berliner Ensemble gesehen hatte, habe ich weder in diesem Moment noch in den nächsten intensiven Forschungsmonaten gedacht. Die Beschäftigung mit dem Brechtschen Lehrstück in diesem Seminar, die in einer gemeinsamen Arbeit mit Jens Ihwe mündete⁵, stand vielmehr in einem ganz anderen Diskus-

Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

sionszusammenhang. Leider habe ich die Liste der Seminarthemen nicht mehr, die Conrady damals zu Beginn der Semesterferien vergeben hat. Sicher waren solche faschismuskritischer Art darunter; schließlich war Conrady einer der ersten, die die NS-Belastung der deutschen Germanistik thematisierten.⁶ Jens Ihwe und ich wählten jedoch das Thema „Das Problem der Individualität in den Stücken Bertolt Brechts“.

Diese Wahl hatte bei mir folgenden Hintergrund: Angeregt durch meinen engsten Freund und außerschulischen Musiklehrer der 50er Jahre, Klaus Harlan, stand ich damals der Anthroposophie nahe. Vor allem Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“ hatte ich zustimmend gelesen, ein Werk, das die autonome Selbstbestimmung des Ich und des Einzelnen ins Zentrum rückt wie kaum ein anderes. Und ich hatte an einer Reihe von Diskussionen einer Gruppe teilgenommen, die von der „Sozialen Dreigliederung“ Steiners inspiriert waren. Ihre Basis waren die Sylter und Hamburger „Teestuben“. Sie wurde von Peter Schilinsky und Ursula Weber geleitet, die später im Rahmen des „Achberger Kreises“ zusammen mit tschechischen Emigranten an einem „Dritten Weg“ zwischen Kapitalismus und Kommunismus arbeiteten. Mit ihnen hatte ich 1963 eine Exkursion nach Ostberlin gemacht, deren Höhepunkt für mich eine lebhaft diskutierte Diskussion mit dem Ostberliner Philosophen Wolfgang Heise über das Verhältnis von Individuum und Kollektiv war. Heise, später berühmt geworden durch seinen öffentlichen Widerspruch gegen die Besetzung der Tschechoslowakei durch Truppen der sozialistischen „Bruderstaaten“, hatte mich nachdenklich gemacht. Die Diskussion – hie unbedingte Verantwortung des Einzelnen, dort Eingliederung ins diskutierende Kollektiv und Übernahme von Verantwortung gerade durch diese Unterordnung – schien mir unentschieden. Sie bewegte mich nachhaltig, und ich erhoffte mir von der Auseinandersetzung mit Brechts Behandlung des Problems weiteren Aufschluss in dieser für mich bis heute bedeutsamen Frage.

Begegnung mit Brecht und der „Maßnahme“ in den 50er Jahren

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage hätte natürlich auch stattfinden können, indem ich ein Seminar über Camus oder Sartre besucht hätte (was jedoch in der Kieler Germanistik nicht angeboten wurde). Dass ich gerade über das Angebot eines Brechtseminars so begeistert war, hatte noch andere Gründe. Der größte Umbruch meines Lebens fand in den Jahren 1956-59 statt, in der

gymnasialen Oberstufe des Lemgoer „Engelbert Kämpfer-Gymnasiums“. Hier wirkte gerade noch (bis zum Frühjahr 1957, dann wurde er in einer beispiellosen Hexenjagd von der Mehrheit des Kollegiums vertrieben) Ernst Werner als Direktor, ein glühender Philosoph, Kantianer, begeistert von Nicolai Hartmanns „Ethik“ und von Karl Jaspers, der u.a. Suhrkamps „Spectaculum“-Bände mit Brecht-Stücken für die Schulbibliothek angeschafft hatte.⁷ In einem noch stark von der NS-Zeit geprägten Umfeld wagte er es, uns Oberstufenschüler zu einer Busfahrt in das etwa 100 km entfernt gelegene Göttingen einzuladen, um Heinz Hilperts Inszenierung der „Mutter Courage“ zu sehen. Das war in einer Kleinstadt, in der zu dieser Zeit schon die Behandlung von Schillers „Die Räuber“ im Unterricht verdächtig war, eine gesellschaftliche Provokation. Mich hat dieser Theaterbesuch im Spannungsfeld des Widerspruchs gegen den damaligen antikommunistischen Zeitgeist, vor allem aber als Antikriegsstück nachhaltig beeindruckt.

Überdies hatte ich das Glück, einen der wenigen Freunde dieses Direktors zum Klassenlehrer zu haben und nach der Vertreibung von Werner zu behalten, Heinz Schultz, der es ebenfalls nicht scheute, trotz der Anfeindungen aus dem Kollegium im Deutschunterricht „Leben des Galilei“ und „Der Gute Mensch von Sezuan“ zu besprechen und im Religionsunterricht die Marxschen Frühschriften zur Diskussion zu stellen.⁸ Beide Lehrer waren alles andere als Kommunisten. Sie weigerten sich aber, in die allgemeine, seit der Nazizeit ungebrochene antikommunistische Hetzjagd einzustimmen und hielten große Stücke auf die Sprachkraft und Gesellschaftskritik Bertolt Brechts, genauso wie auf seinen Antipoden Thomas Mann, der in dem „Schrecken der bürgerlichen Welt vor dem Kommunismus, diesem Schrecken, von dem der Faschismus so lange gelebt hat“, die „Grundtorheit unserer Epoche“ sah.⁹

Hinzu kam, dass ich, unterstützt von Heinz Schultz, an einem einwöchigen Lehrgang für Politische Bildung im Jugendhof Vlotho teilnehmen konnte, in dem zwei junge Studenten (einer davon der später bekannt gewordene Psychiater und Mediziner Klaus Dörner) uns mit Kernpunkten liberaler und marxistischer Wirtschaftstheorie bekannt machten (These: „Wer als junger Mensch nicht Sozialist war, ist nicht normal!“). In diesem Zusammenhang boten sie an, eine Szene aus der „Maßnahme“ zu spielen und vor der Seminargruppe zur Aufführung zu bringen. Ich dachte mir eine Melodie zu dem „Gesang der Reiskahn-Schlepper“ aus, und wir spielten zu dritt, glaube ich,

nach kurzer Probe diese Szene vor. Noch heute spüre ich die innere Erregung, die mich bei dieser Darstellung ergriff. Es war eine Erregung über Ungerechtigkeit, Gewaltsamkeit und Zynismus des „Aufsehers“ beim Umgang mit den „Kulis“ im Kontext erster Informationen über die damals teils noch um ihre Unabhängigkeit kämpfenden Länder der Dritten Welt.

Dies sind also die Linien, die mich zu Brecht führten: die Frage nach der Verantwortung des Einzelnen und das Maß seines Angewiesenseins auf die Gruppe im Ringen um Gerechtigkeit und Menschenwürde in einer von Gewalt bedrohten Welt. Die Arbeitsteilung mit *Jens Ihwe*, in der ich nach der gemeinsamen Diskussion aller Brechtschen Stücke die Lehrstücke übernahm, war nicht bewusst gespeist von jener frühen Spielerfahrung, an die ich mich erst viel später, in den 70er Jahren, wieder erinnert habe. Aber schon nach der ersten Lektüre war deutlich, dass mich diese angeblich so spröden Stücke ganz besonders berührten, wahrscheinlich, weil ich sie vor dem Hintergrund dieser frühen Erfahrung anders lesen konnte.

Auseinandersetzung mit Faschismus, Militarismus und Kommunismus

Hartungs Vermutung, dass mein entschiedener Einspruch gegen die damals gängigen Interpretationen der Lehrstücke aus dem „Widerspruch gegen die repressive Vergangenheits-Bewältigung der älteren Generation“ gespeist wurde, trifft also, was mein damaliges *Bewusstsein* betraf, so nicht zu: Ich hatte eine andere Ausgangsfrage.

Meine Haltung zur NS-Vergangenheit war nicht vom Widerspruch gegen „die“ ältere Generation motiviert, sondern auf die Zukunft gerichtet: dazu beizutragen, dass dieses oder Ähnliches sich nicht wiederholt. Das kam wahrscheinlich daher, dass die für mich bedeutsamen Repräsentanten dieser Generation *Ernst Werner* und *Heinz Schultz* selbst diesen Widerspruch gegen ihre Zeitgenossen bei jedem sich bietenden kleinsten (oft nur sprachlichen) Anlass auf das Entschiedenste zum Ausdruck brachten. (Das galt in Abstufungen auch für meine sonstigen Bezugspersonen.) Mit dem Satz „Helfen Sie mir, aus den Kindern alter Nazis Menschen zu machen“ hatte *Werner* seinen Freund *Schultz* 1954 aus Rostock nach Lemgo gelockt. Es war vor allem diese in der Schule gelebte faschismus- und militarismuskritische Überzeugung, zusammen mit der Fähigkeit zur gestischen Zuspitzung¹⁰ und einer kritisch differenzierten Haltung gegenüber dem staatlich etablierten Sozialismus, die dazu führte, dass *Ernst Werner* sich schließ-

lich entschied, angesichts einer rund 100 Punkte umfassenden haarsträubenden Anklageschrift der Kollegiumsmehrheit die Schule und das Land Lippe zu verlassen, was uns Schüler fast geschlossen in hellen Aufruhr versetzte.¹¹ Beide Lehrer haben mir die Augen geöffnet für das Unfassliche, was im Dritten Reich geschehen ist (wir sahen z.B. in der Schule *Alain Resnais'* KZ-Dokumentationsfilm *„Bei Nacht und Nebel“*).¹² Da mein Vater schon vor 1933 der NSDAP beigetreten und „für Führer, Volk und Vaterland“ am letzten Kriegstag gefallen war, stand spätestens seit dem Abitur für mich fest, dass ich einen Teil meines Lebens dem Versuch widmen würde, etwas für die zukünftige Immunisierung der Demokratie gegen faschistisches, präfaschistisches und militaristisches Denken und gegen den Krieg zu tun. So nahm ich 1961 am zweiten Ostermarsch der Atomwaffengegner und wenig später am „San Francisco to Moskow March for Peace“ teil, eine mehrmonatige Demonstration für einseitige Abrüstung jedes Landes, in dem unsere amerikanisch-europäische Pazifistengruppe auftrat. Die Demonstration endete nach Überwindung erheblicher Schwierigkeiten im Westen wie im Osten Anfang Oktober 1961 in Moskau (Den Beginn des Mauerbaus in Ostberlin erlebte ich auf diese Weise in der DDR).¹³ 1962 organisierte ich in München den dritten Ostermarsch der Atomwaffengegner. – Diese Linie lief mit derjenigen, die mich zu den Lehrstücken geführte hatte, erst fast zwanzig Jahre später zusammen.

Die Niederschlagung der Aufstände 1953 in der DDR und 1956 in Ungarn, meine Erlebnisse in der DDR sowie 1968 die Besetzung der Tschechoslowakei, ferner die neben meiner Archivarbeit in Ostberlin gewonnenen Einblicke in die autoritären und bürokratischen Verhältnisse in der DDR sowie vor allem zahlreiche Gespräche mit dem damals noch weitgehend unbekanntem *Heiner Müller* ließen mich nie in Versuchung geraten, mich dem kommunistisch dominierten Teil der westdeutschen Friedensbewegung anzuschließen. „Wie kann man über Brecht forschen und nicht für die Kommunistische Partei sein?“ fragte mich entgeistert 1967 ein Kieler Mitstreiter gegen die Notstandsgesetzgebung. (Aus demokratiepolitischen Überlegungen unterstützte ich jedoch den Antrag auf Zulassung der neugegründeten DKP mit meiner Unterschrift.)

Einige der mir gegenüber geäußerten Einschätzungen von *Heiner Müller*, dessen Brief an mich zum Abschied vom Lehrstück viel zitiert wird¹⁴, seien hier exemplarisch wiedergegeben, um diesen „Widerspruch“ verständlicher zu machen:

Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

Vier Monate vor der Besetzung Prags sagte er mir z.B. zum Prager Frühling, in den ich wie viele andere in meiner Umgebung große Hoffnungen setzte, sinngemäß: „Das geht nicht. Der Sozialismus ist so finster, wie er bei uns [in der DDR] ist.“ Und ein Jahr früher, vor der Abstimmung über die neue DDR-Verfassung, als viele meiner Gesprächspartner in der DDR mit einer Zustimmung von maximal zwei Dritteln der Bevölkerung rechneten, weil es so schien, als ob man erstmals tatsächlich frei abstimmen könne: „Das geht nicht. Dann würden ja rückwirkend die vorhergehenden Wahlergebnisse gefälscht aussehen. Es werden offiziell wieder über 98% Zustimmung sein.“ (So war es dann auch.) Oder bei anderer Gelegenheit: „Unsere Arbeiter kennen den Sozialismus nur als ein System, in dem ständig Schrauben und Ersatzteile fehlen.“ Und die wohl aufregendste Mitteilung, die ich damals kaum glauben mochte und mich nicht traute sie weiterzugeben: „Die DDR-Führung ist überzeugt, dass die Sowjetunion in etwa 20 Jahren am Nationalismus zerbrechen wird.“ (Ich glaube, diese Aussage stammt aus dem Jahr 1970, als ich in Berlin war, um für die „Maßnahme“-Edition zu recherchieren; es ist aber nicht auszuschließen, dass sie erst zwei Jahre später fiel, als ich einmal in Berlin zu tun hatte.) Gleichzeitig betonte er immer wieder, dass er, der sich trotz allem letztlich doch als Kommunist verstand, nur in der DDR schreiben könne, unter den quasi kleinstaatlichen Bedingungen der „Nähe zur Macht“.

Letztlich ist es der kriegs- und faschismuskritische Strang gewesen, der in meinem Leben die Oberhand gewann. Schon während der Arbeit an meiner Dissertation über Brechts Lehrstück wurde mir klar, dass ich nicht Germanist werden wollte, sondern Friedensforschung betreiben – ein Forschungszweig, von dessen Existenz ich damals noch keine Ahnung hatte. Zusammen mit Jens Ihue verfasste ich 1968 ein „Memorandum zur Gründung eines deutschen Instituts für Friedensforschung“, nicht ahnend, dass zu diesem Zeitpunkt bereits die Gründung der „Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung“/AFK in der Bundesrepublik Deutschland im Gange war, deren zweiter Geschäftsführer ich dann wurde, und dass es in Skandinavien und Kanada bereits Friedensforschungsinstitute gab. So ist es paradoxerweise fast umgekehrt wie Günter Hartung vermutet: Es war die faschismus- und militarismuskritische Linie, die mich von einer weiteren literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit Brecht nach der Veröffentlichung der Dissertation und der kritischen Ausgabe der *Maßnahme* entfernte. Das nationalsozialistische Engagement meines Vaters, an den ich mich gut erinnern kann¹⁵, sein Tod mit 36 Jahren am Ende des Krieges und

der geistige Umbruch, den ich durch die Begegnung mit Heinz Schultz und Ernst Werner erfuhr, waren die von Hartung (S. 245) zitierten „lebensgeschichtlichen Gründe [für den Abbruch meiner Brechtforschung], die nichts mit der Lehrstücks-Sache zu tun hatten“.

Und die Studentenbewegung?

Nur eine Nebenrolle spielte bei alledem die Studentenbewegung. Der Kern der 1971 in einem Doppelheft der „Alternative“¹⁶ veröffentlichten Thesen wurde bereits 1964 für das Seminar von Conrady formuliert, als von einer „Studentenbewegung“ bestenfalls erste Ansätze zu sehen waren, und auch die nur im Nachhinein. Ich hatte zwar 1966/67 aus Besorgnis über eine Aushöhlung des Grundgesetzes die Gründung des „Kuratoriums für die öffentliche Diskussion der Notstandsgesetze“ initiiert, für das wir eine Reihe von renommierten Professoren der Kieler Universität gewinnen konnten, und maßgeblich an seinen Aktivitäten mitgewirkt; gleichzeitig hatte ich die „Humanistische Studentenunion“ (HSU), den studentischen Zweig der „Humanistischen Union“, in Kiel mit aufgebaut, die 1967/68 zweitstärkste Studentengruppe dieser Universität. Insofern war ich ab 1967 Teil dieser Bewegung. Aber die Rabulistik und der oft phrasenhafte Agitationston im „Sozialistischen Deutschen Studentenbund“/SDS stießen mich ab; gute zwischenmenschliche Beziehungen in der Hochschulgruppe waren mir genauso wichtig wie ihre politischen Ziele, und ich investierte mindestens ebensoviel Zeit in die Tätigkeit als ehrenamtlicher „Kantor“ der (anthroposophisch orientierten) „Christengemeinschaft“, in der ich im Herbst 1967 eine von mir „in Auftrag“ gegebene Komposition von Klaus Harlan auf Texte der Apokalypse des Johannes uraufführte und mit eigenen zwölftönigen „Interpunktionen“ ergänzte. Zugleich war ich aber vom theoretischen Niveau des SDS fasziniert, und hier liegt der Grund für den Irrtum, den Günter Hartung mir jetzt in mich überzeugender Weise nachgewiesen hat: Die jahrelange theoretische Beschäftigung mit den Werken der sozialistischen Klassiker in den Theoriezirkeln des SDS erschien mir damals als die Voraussetzung dafür, dass der SDS ab 1967/68 (als ich mich schon in die Schreibeinsamkeit zurückgezogen hatte, um meine Dissertation zu Ende zu bringen) einen so starken gesellschaftspolitischen Einfluss erlangen konnte. Anfang 1967 hatte ich mich etwa ein halbes Jahr an einem gemeinsamen Lektüre- und Diskussionskreis von SDS- und HSU-Mitgliedern beteiligt, der sich unter der Leitung

des damaligen Philosophiestudenten und SDS-Theoretikers *Gert Wartenberg* in meinem Studentenzimmer traf, im Haus einer anthroposophischen Familie, die mich sehr unterstützte. (Wir kamen etwa bis zur Mitte der „Grundrisse“ von *Karl Marx*.) Dem „lebenden Beispiel“ für den Wirkungszusammenhang von Theorie und Praxis, das ich in Gestalt des SDS vor Augen hatte, ist wohl meine ungeprüfte Annahme zu verdanken, Brecht müsse die Theorie des Lehrstücks bereits im Kopf gehabt haben, als er die ersten, teilweise erst später so genannten (und dann umgearbeiteten) Lehrstücke entwarf. Wäre ich 1965-1968 bei meinen Recherchen im Brechtarchiv auf das von *Hartung* zitierte Fragment aus den Entwürfen zur „Heiligen Johanna der Schlachthöfe“ gestoßen¹⁷, hätte ich sicher kein Problem gehabt, die damals noch nicht veröffentlichte These zur Entstehungsfolge von Lehrstücktheorie und Lehrstückdichtung sowie der damit intendierten Praxis zu modifizieren. Es ging mir um die Suche danach, „wie es wirklich war“, um Wahrheit also, nicht um den Beweis einer vorgefassten These um jeden Preis. Da ich diesen Entwurf und einen späteren, in die gleiche Richtung deutenden Textfund von *Werner Hecht*¹⁸ im Dortmunder General-Anzeiger vom 10. Oktober 1929 jedoch nicht kannte¹⁹, die einzigen, die meiner Annahme einer seit 1929 in Umrissen existierenden Lehrstücktheorie eindeutig widersprechen, schien mir trotz einzelner mir dunkel bleibender Textstellen ein zeitliches Konsekutivverhältnis von Theorie und Praxis plausibel, wie ich es beim SDS wahrgenommen hatte²⁰ – sicher auch aus dem stark empfundenen Bedürfnis nach Widerspruch gegen die damals völlig theorieblinde gängige Lehrstückinterpretation. Das war, wie ich heute dank *Hartung* sehe, eine der typischen unbefragten Alltagsselbstverständlichkeiten, wie *Alfred Schütz* und *Thomas Luckmann* sie scharfsinnig analysiert haben.²¹

Von der Theorie zur Praxis des Lehrstücks

Was mich zunächst von der Brechtforschung entfernte, die Friedens- und Konfliktforschung, der ich mich ab Herbst 1969 verschrieb (zunächst in der dänischen privaten Heimvolkshochschule *Hesbjerg* von *Jörgen Laursen Vig* bei Odense, 1971-1974 in einem Zweitstudium der Sozialwissenschaften in Frankfurt/M.), dabei auch motiviert von Brechts stetem Streben nach gesellschaftlicher Wirkung seines Tuns, führte mich jedoch ein Jahrzehnt später wieder zu ihm hin. *Hartungs* zweite Vermutung, es sei mir schon 1964ff. darum ge-

Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

gangen, eine „gesellschaftlich eingreifende Theorie und Praxis in Sicht zu bekommen“, trifft, so scheint mir heute, in einem sehr weiten Sinne zu, obwohl mir dieses Motiv sicher nicht vor Ende 1967 bewusst war. Dass die weltpolitischen Verhältnisse nach aktivem Mitgestalten jedes Einzelnen verlangten, war jedoch schon seit Beginn meines Studiums für mich unübersehbar; dass Pädagogik hier eine wesentliche Rolle zu spielen habe, war eine logische Konsequenz aus dieser Einsicht; und dass Pädagogik etwas bewegen kann, hatte ich am eigenen Leib erfahren. Insofern fand ich den sich verdichtenden Eindruck aufregend, dass *Brecht* mit den Lehrstücken eine Erfolg versprechende Spur einer politisch wirksamen Pädagogik mit ästhetischen Mitteln gefunden haben könnte. Es schien mir wissenschaftlich geboten, die Untersuchung der Lehrstücktheorie mit der von mir so genannten „Basisregel“²² des „Spielens für sich selber“ von möglichen aktuellen Umsetzungen dieser Theorie zunächst zu trennen;²³ doch die im Verlauf des Forschungsprozesses gewonnene Gewissheit, dass Brecht einen Theorie-Praxis-Zusammenhang²⁴ intendierte, zwangen geradezu, sich nach der Theorie den Möglichkeiten einer Lehrstückpraxis zuzuwenden. Das geschah zunächst neben der Friedens- und Konfliktforschung und ganz unabhängig von ihr. In drei Universitäten²⁵ hatte ich in den Jahren 1973/74 erste Anläufe mit Studenten unternommen, die Lehrstücktheorie, wie ich sie verstand, in Praxis zu überführen, also Lehrstücke tatsächlich zu „spielen“ – mit zunächst mäßigem Erfolg. Die Versuche anderer zu dokumentieren, erschien mir umso wichtiger.²⁶ Als dann *Wolfgang Heidefuß* und *Peter Petsch*, zwei Studenten der Universität Hannover, mir ihre Examensarbeiten schickten, in denen Lehrstückversuche mit Schülern und ihr pädagogischer Ertrag konkret und spannend beschrieben wurden, fasste ich den Entschluss, die beiden zu einem Forschungsantrag bei der „Berghof Stiftung für Konfliktforschung“ zu ermuntern, mit der ich seit ihrer Gründung im Jahre 1971 verbunden war, und sie bei der Antragsstellung zu unterstützen. Daraus wurde dann Anfang der 80er Jahre das „Theaterpädagogische Forschungsprojekt Jugend und Gewalt“, aus dem zahlreiche Aufsätze hervorgingen und schließlich das Buch „Weil wir ohne Waffen sind“.²⁷ *Iring Fetscher*, der sich 1970 sehr für die Ergebnisse meiner Brechtforschung interessiert hatte, fragte mich zu Beginn dieses Projekts, wie ich es denn mit der Friedens- und Konfliktforschung vereinbaren könne.²⁸ Die Frage war berechtigt. Es war in der Tat erklärungsbedürftig, dass ich mich als inzwischen „etablierter“ Frie-

Beweggründe meiner Arbeiten zum Lehrstück

dens- und Konfliktforscher²⁹ weiter mit Brecht beschäftigte. Der entscheidende Punkt war, dass die Lehrstücke in unübersehbarer Weise um das Problem der Gewalt kreisen³⁰ und dass sie, als provokative Spielvorlagen genommen, wie kaum andere Texte dazu geeignet sind, die Spieler zur Reflexion über eigene passive Gewalterlebnisse und aktive Verwicklungen in Gewalt und Gewaltverhältnisse anzuregen.³¹ Da dieser Anstoß zum „Nachdenken“ ein ausdrückliches Motiv Brechts bei den Lehrstücken war³², ließ sich der Bogen schlagen und Lehrstückspiel als Instrument der Friedenserziehung etablieren, obwohl Brechts persönliche bedingte Gewaltbefürwortung (in einem revolutionären Kontext, wenn es um die erhoffte prinzipielle „Abschaffung der Gewalt“ ging) dem entgegenstand. Mit diesem Widerspruch umzugehen, blieb im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung immer schwierig, obwohl sie sich schon früh mehrheitlich von einem unbedingten Pazifismus verabschiedet hat. Meine eigenen Erfahrungen gerade im Lehrstückspiel der 80er und 90er Jahre³³ bestärkten dagegen paradoxerweise meine pazifistische Haltung, weil in den zahllosen Spielversuchen³⁴ seit der inzwischen legendären Lehrstückspielwoche 1979 in Ovelgönne/Niedersachsen³⁵ immer wieder deutlich wurde, dass Gewalt in Alltagszusammenhängen legitime Ziele der Gewaltausübenden zumindest langfristig und aufs Ganze gesehen verfehlen muss. Insofern konnte ich meinen oben erwähnten Ursprüngen treu und zugleich ein Verehrer und Nutznießer des Provokateurs und Dichters Bertolt Brecht bleiben, auch und gerade als Friedens- und Konfliktforscher.

Anmerkungen

1 Günter Hartung, *Geschichte des Brechtschen Lehrstücks*, in: ders., *Der Dichter Bertolt Brecht. 12 Studien*, Leipzig (Leipziger Universitätsverlag) 2004, S. 127-247; siehe auch die Rezension in diesem Heft.

2 Reiner Steinweg, *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*, Stuttgart 1972, ²1976 (die Arbeit war im Wesentlichen im Sommer 1969 abgeschlossen und blieb bis 1999 auf dem Markt); ders. (Hg.), *Bertolt Brecht, Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung*, Frankfurt/M. 1972.

3 Hartung (s. Fußn. 1), S. 244. Das Zitat im Zitat bezieht sich auf den von mir herausgegebenen Band „Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen“, Frankfurt / M. 1976, S. 429.

4 1960/61 hatte ich an der Sorbonne Edouard Pfrimmer über Brecht und Dürrenmatt gehört. Zuvor hatte ich in Würzburg, nach Paris in Hamburg und München studiert.

5 Jens Ihwe hat später unsere gemeinsame Arbeit zu Brecht in seinem akademischen Schlusswerk reflektiert: *Konversationen über Literatur*, Braunschweig-Wiesbaden 1985.

6 Karl Otto Conrady, *Germanistik in der Diskussion. Über einige Prinzipien der Auseinandersetzung mit ihrer Vergangenheit*, Die Zeit, 29. Januar 1965 (wieder abgedruckt in: Ders., *Literatur und Germanistik als Herausforderung*, Frankfurt/M. 1974, S. 239ff.) Der Artikel war im Oktober 1964 entstanden. Zwei Jahre später folgte Conradays Buch: *Germanistik – eine deutsche Wissenschaft*, Frankfurt/M. 1967.

7 Vgl. Volkhard Brandes / Reiner Steinweg / Frank Wende (Hg.), „Ich verbiete Euch zu gehorchen“, Ernst Werner – Lehrer aus Leidenschaft wider die politische Unvernunft. *Dokumente, Erinnerungen, Wirkungen*, Frankfurt/M. 1988 und dies., „Habe den Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen“, Ernst Werner – zur Aktualität eines historischen Konflikts. *Eine Dokumentation*, Frankfurt/M. 1990.

8 Vgl. Volkhard Brandes / Reiner Steinweg (Hg.), *Erziehung zum kritischen Denken. Texte und Wirkungen des Lehrers Heinz Schultz*, Frankfurt/M. 1993.

9 Thomas Mann, „The War and the Future“, deutsch als „Schicksal und Aufgabe“, *Gesammelte Werke (Fischer) Band XII S. 934*. – Günter Hartung war der erste, der dieses Zitat in seinem vollen, nämlich sozialismuskritischen Wortlaut 1966 in der DDR veröffentlichte; vgl. seinen Aufsatz „Bertolt Brecht und Thomas Mann. Über Alternativen in Kunst und Politik“, in: „Der Dichter Bertolt Brecht“ (s. Fußn. 1), S. 15 und 42. Das Zitat begann mit dem Satz: „Sie sehen, dass ich in einem Sozialismus, in dem die Idee der Gleichheit die der Freiheit vollkommen überwiegt, nicht das menschliche Ideal erblicke [...] Trotzdem kann ich nicht umhin ...“ [es folgt der oben wiedergegebene bekannte Teil des Zitats, wobei die „Grundtorheit“ zusätzlich als „etwas Abergläubisches und Kindisches“ gekennzeichnet wurde.]. In der Schule und auch später hörten wir das Zitat nur in der in der DDR in Umlauf gebrachten verkürzten Form: „Der Antikommunismus ist die Grundtorheit unserer Epoche.“

10 Siehe dazu Reiner Steinweg, *Provokation, gestische Demonstration und andere Elemente praktischer Gewaltkritik. Die pädagogische Methode Ernst Werners*, in: „Ich verbiete Euch zu gehorchen“ (s. Fußn. 6), S. 256-266.

11 Vgl. „Ich verbiete Euch zu gehorchen“ (s. Fußn. 6), S. 64-70.

12 Die wunderbar zarte Musik Hanns Eislers zu diesem mich tief erschütternden Film nahm ich jedoch bewusst erst in den 70er Jahren wahr.

13 Vgl. dazu Reiner Steinweg, *Friedensbewegung am Anfang des 21. Jahrhunderts. Auf dem Weg zu friedenspolitisch tragfähigen Strukturen*, in: Astrid Sahmi/Mansfred Sapper/Volker Weichsel (Hg.), *Die Zukunft des Friedens*, Wiesbaden (Westdeutscher Verlag), 2002, S. 193-212, hier S. 193.

14 Erstveröffentlichung der „Absage“ in: Reiner Steinweg, *Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten*, Frankfurt/M. 1978, S. 232.

15 Vgl. den 1999 im WDR gelaufenen Film meines Bruders Gernot Steinweg über unsere Kindheit im Dritten Reich: „Haus der Kindheit“.

16 Heft 78/79, *Materialistische Literaturtheorie III: Große und Kleine Pädagogik. Brechts Modell der Lehrstücke*, hrsg. von Hildegard Brenner und redaktionell bearbeitet von Helga Gallas. Die „Alternative“ verstand sich zweifellos zunehmend als ein Organ dieser Bewegung.

17 *Hartung* (s. Ffjn. 1), S. 202; dass ich Gisela Bahrs kritische Edition der Heiligen Johanna der Schlachthöfe, in der dieses Fragment S. 164 wiedergegeben wird, obwohl bereits 1971 veröffentlicht, nicht zur Kenntnis genommen habe, erweist sich jetzt als unverzeihliches Versäumnis.

18 Jens Ihwe und ich hatten die erste Brecht-Gesamtausgabe in den 60er Jahren, die von Elisabeth Hauptmann (unter Mitarbeit von Rosemarie Hill) und Werner Hecht veranstaltet worden war, in unserer einzigen gemeinsamen Veröffentlichung gründlich verrissen: *Kritisches zur Brecht-Gesamtausgabe*, in: Bogawus, *Zeitschrift für Literatur, Kunst und Philosophie*, Münster 1965, Heft 4, S. 16-20 und Heft 5-6, S. 11-24; ich rechne es Hecht hoch an, dass er uns den scharfen Ton dieser Kritik nach einem klärenden Gespräch nicht nachgetragen hat. Seiner wohlwollenden Unterstützung habe ich es zu verdanken, dass Helene Weigel, die in dieser Hinsicht als „geizig“ verschrien war, es mir 1969 gestattet hat, sämtliche bis dahin unveröffentlichte Zitate und Textfragmente aus Brechts Nachlass verwenden zu dürfen, die ich für wichtig hielt, um meine These belegen zu können.

19 „Sie [die Aufgabe] besteht darin, eine Art Lehrstück zu geben und von der Bühne herunter zu philosophieren und zu reformieren.“ Zitiert bei *Hartung* (s. Ffjn. 1) S. 198 (Hervh. RS).

Die ersten, vor der „Maßnahme“ entstandenen Fassungen des Lindberghflugs, des [Badener] Lehrstücks [vom Einverständnis] und des Jasagers waren also noch nicht im Sinne der späteren Lehrstücktheorie, nämlich als Stücke ausschließlich für den Gebrauch der Spieler, ohne Publikum, konzipiert.

20 Im SDS selbst wurde natürlich immer ein Ineins von Theorie und Praxis, eine ständige unmittelbare Wechselwirkung, behauptet.

21 Alfred Schütz / Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt / M. 1979.

22 Der Ausdruck wird gelegentlich fälschlich so zitiert, als ob er von Brecht stamme, z.B. in einer Ausstellung zu Piscator und Brecht im Frühjahr 2004 in Wien.

23 „Die Überzeugung, dass eine theoretische Darstellung desto sicherer auf die Praxis einwirkt, je strenger sie formuliert wird, je breiter ihre Basis relevanter Daten ist und je konsequenter sie sich auf ihre Materie konzentriert, liegt der Beschreibung zu Grunde.“ (Steinweg 1972, s. Ffjn. 2, S. 75).

24 Die 1969 bei der Universität Kiel eingereichte Fassung meiner Dissertation hatte den Untertitel: „Untersuchung eines Theorie-Praxis-Modells“.

25 Lausanne auf Initiative von Cornelia Niebler und Einladung von Werner Stauffacher; Amsterdam, wo Jens Ihwe inzwischen eine Professur für Literaturtheorie wahrnahm; und an der FU Berlin auf Einladung des Theaterwissenschaftlers Jürgen Hofmann.

26 Siehe meine beiden in der edition subrkamp erschienenen, in den Ferien und nach Feierabend erarbeiteten Sammelbände: *Brechts Modell der Lehrstücke*. (s. Ffjn. 3); *Auf Anregung Bertolt Brechts* (s. Ffjn. 14).

27 Wolfgang Heidefuß/ Peter Petschl/ Reiner Steinweg: *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht, Frankfurt/M. (Verlag Brandes & Apsel) 1986*; der als Titel verwendete Ausspruch einer Teilnehmerin der zugrundeliegenden Lehrstückversuche sollte die inhaltliche Klammer zwischen der pädagogischen Lehrstück- und der Friedens- und Konfliktforschung verdeutlichen. Den Untertitel „Jugend und Gewalt“ ließen wir weg, weil wir argwöhnten, auf dem Markt sei ein Buch mit diesem Thema nicht zu platzieren. Vier Jahre später war es in aller Munde.

28 Diese Frage war nicht legistisch gemeint: Ich war nach einigen Auseinandersetzungen von einer ganzen Stelle an der „Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung“ auf eine halbe gegangen, um das Projekt außerhalb dieser außeruniversitären Forschungseinrichtung des Landes Hessen, aber mit Unterstützung der privaten „Berghof Stiftung für Konfliktforschung“ und hier insbesondere des Deutschdidaktikers Horst Rumpf als Mitglied des Stiftungsrats, durchführen zu können.

29 Seit Mitte 1974 war ich in der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung/HSEK in Frankfurt/M. beschäftigt.

30 Vgl. dazu „Weil wir ohne Waffen sind“ (s. Fußn. 16), S.41-44.

31 Diesen Zusammenhang hatte als erster Ingo Scheller entdeckt. Er hatte im Zusammenhang der Reflexion über die Mescalero-Affäre (die öffentliche Auseinandersetzung darüber, dass ein als „Mescalero“ zeichnender Göttinger Student in einer Studentenzeitung anfängliche „klammheimliche Freude“ über die Ermordung des Generalstaatsanwalts Siegfried Buback durch Angehörige der „Roten Armee-Fraktion“/RAF gestanden hatte) mit Studenten die „Maßnahme“ gespielt und schriftlich darüber berichtet: Ingo Scheller, *Die Mescalero-Affäre, oder Versuch über einen Lernprozess*, hekt. Manuskripts, Oldenburg 1977. Bei der ab 1979 folgenden Erkundung von in der Gegenwart angemessenen Formen des Lehrstückspiels habe ich eng mit Scheller zusammengearbeitet und verdanke ihm wesentliche Anregungen.

32 Hella Brock berichtet in einer Arbeit über die Schloßoper, Brecht habe ihr 1954 in einem Gespräch gesagt, er habe mit dem Jasager „ausdrücklich ein Stück schreiben wollen, das zum Nachdenken zwingt.“ (Steinweg, *Brechts Modell der Lehrstücke*, s. Ffjn. 3, S. 195).

33 Vgl. dazu Reiner Steinweg, *Krieg – oder Konflikt als Veränderungsmotor und wie das Lehrstück ihn schmieren kann*, in: *Dokumentation der Brechtage Berlin 2004* (i.V.)

34 Vgl. Gerd Koch/ Reiner Steinweg/ Florian Vaßen (Hg.), *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, Köln (Prometh-Verlag) 1984; Reiner Steinweg, *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Mit einem

20 Jahre CHAWWERUSCH in der Pfalz

Nachwort „Brecht in Brasilien“ von Ingrid D. Koudela, Frankfurt/M. 1995; dort weitere Angaben zu Dokumentationen und Berichten.

35 Vier Hochschuldozenten nahmen daran mit einigen ihrer Studenten teil: Gerd Koch (damals noch in Ham-

burg), Ingo Scheller (Oldenburg), Ralf Schnell (damals Hannover) und Florian Vaßen (Hannover), ferner Studenten von Martin Jürgens (Münster), die sich später zum „Lehrstückkollektiv Münster“ formierten.

20 Jahre CHAWWERUSCH in der Pfalz

Gerd Koch

Chawwerusch Theater, das ist mir ein Begriff, seit meine Studentin Susann Teewes eben über dieses Theater auf dem Lande und über das Hamburger *spotlight-Kabarett* ihre Diplom-Arbeit schreiben wollte. Noch vor dem Abfassen der Arbeit führte sie mich mit einer Schauspielerin vom *Chawwerusch Theater*, nämlich Monika Kleebauer, zusammen. Das muss so um das Jahr 1985 gewesen sein.

Herxheim und die Pfalz sowie Hamburg und seinen Stadtteil Eimsbüttel gemeinsam in einer Diplomarbeit darzustellen, das war etwas ungewöhnlich. Aber durch solchen Vergleich wurde in der Diplom-Arbeit später deutlich, dass die Arbeitsansätze sich gar nicht so sehr unterscheiden: Spurensicherung, Bewohnerorientierung durch die Aufnahme von Geschichten und Erfahrungen. Aber: In der Metropole Hamburg wurde das großstädtische, etwas hektische ästhetische Muster „Kabarett“ verwendet und in Herxheim und um Herxheim herum der regionalistisch begründete erzählende Gestus mit viel Ruhe, auch mit Dialektfärbung als kommunikativer Normalität (während in Hamburg das Nutzen von Dialekt eher nur ein ‚gag‘ blieb).

Auch heute noch zeichnet dieser Ansatz das *Chawwerusch Theater* aus. Und: Es existiert immer noch – und es hat sich thematisch und in seinen Formen erweitert. Während das Hamburger *spotlight-Kabarett* sich eine Zeitlang (großspurig?) zum *Eimsbütteler Welttheater* mauserte, blieb und bleibt das *Chawwerusch Theater* regional – das aber nur in einem geographischen Sinne. Denn in seinen Arbeitsformen und Themen reicht es immer weit über den berühmten Tellerrand hinaus.

Wir können im Rahmen der Programme vom *Chawwerusch Theater* dadaistische Aufführungen sehen; wir werden vertraut gemacht

mit zeitgenössischer Dramatik; wir werden heutiger Zeuge vergangener Zeit; wir dürfen lustbetont lernen, wie aus einer regionalen Flugzeug-Erfinder-Lebensgeschichte konkret utopisches Denken entsteht; wir werden in feministische Thematiken theatral eingeführt; wir dürfen uns an schwankhaften Traditionen eines (älteren) Volkstheaters erfreuen, ohne in Volks-tümelei abzusinken; wir werden durch Gastspiele im *Chawwerusch Theater-Saal* in den weltläufigen Diskurs des Theater-Machens eingeführt.

Wenn ich das *Wir* benutze, dann habe ich mich als Berliner, als Großstädter, gemein zu machen versucht mit Bewohnerinnen eher ländlicher Regionen wie der Pfalz – aber einer Region, die nun schon seit 20 Jahren vom *Chawwerusch Theater* bespielt wird. Und es ist, wenn ich es richtig sehe, das einzige, das in dieser Breite tätig ist, das von Kontinuität, Intensität und von der künstlerischen Haltung der Theaterleute her in der bundesrepublikanischen Theaterszene auffällt. Ich kenne kein anderes Theater, das immer noch und in dieser Hinsicht ein „Überlandestheater“ ist, wie die *Chawweruscher* ihr Theater mal nannten.

Es gibt natürlich Theatergruppen, die in verschiedener Weise (sei es thematisch und/oder künstlerisch) in ihrer Region verankert sind. Manchmal sind sie verbunden mit ländlicher, bäuerlicher oder kirchlicher Geselligkeit, aber auch mit regionalen Geschichtswerkstätten oder verbunden mit ökologisch-politischen Anlässen. Sie können bestehen aus sog. Laien, die man besser Amateure, also Liebhaber, nennen sollte. Sie werden zum Teil aus aktuellem Anlass als sog. Eingreif-Theater gegründet und verschwinden nach dem Erreichen ihres Ziels wieder.

Reionaler Bezug ist beim *Chawwerusch Theater* nicht das Bedienen der „Dumpfheit des Landlebens“ (der Trierer Karl Marx konnte im 19.

Jahrhundert dieses Etikett prägen). Das *Chawwerusch Theater* nimmt heute und zu recht differenziert wahr, dass dieses Landleben ein vielfältiges ist – eines, in dem die Bewohner sehr unterschiedliche Wünsche, Interessen, Fähigkeiten haben, die in ebenso verschiedener Weise bedient werden müssen, an die mit den so umfänglichen Möglichkeiten des Theaters – des *Chawwerusch Theaters* – angeknüpft werden kann.

Und das Theater kann an Verdecktes, Unterschwelliges anschließen – besser gesagt: kann es aufschließen. Das geschieht meist dadurch, dass ein künstlerisches Angebot – wie man etwas ungenau und unterstellend sagt – den Menschen etwas zumutet. Das macht das *Chawwerusch Theater* in der Tat.

Stetigkeit der Arbeit einer Theatergruppe ist gefragt. Wenn man so will, stiftet das regelmäßige, stetige Auf-Menschen-Zugehen und Mit-ihnen-Gehen eine Nachhaltigkeit, die die sog. Zumutbarkeiten steigert.

Chawwerusch Theater, das ist auch ein lustbetonter Erziehungs- und Bildungsansatz – aber einer ohne den erhobenen Zeigefinger – und von innen, aus der Truppe heraus betrachtet einer, der hart erarbeitet sein will – getreu der Erkennt-

nis des Münchener Karl Valentin: „Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit.“

Herxheim bei Landau ist wie weiland im 19. Jahrhundert Meinigen im Kleinstaat Sachsen-Meiningen ein Regionalzentrum für eine bestimmte Art Theater zu machen. „Die Meininger“, das stand und steht für Ensemble-Geist und dafür, dem Publikum etwa nicht bereinigte sog. Klassiker vorzuführen, sondern das ganze Spektrum vom Schönen bis zum Schrecken zuzumuten (was das Publikum im Übrigen sehr gut fand: es wusste selbst schon mehr und wollte nicht entmündigt werden). Herxheim: Das steht für *Chawwerusch-Theater* als Theater-Ensemble; als kulturelle Expansion in die Region; als Wahrnehmung, als Wahrung und Veränderung ästhetischer Bedürfnisse. Durch die *Chawwerusch* aus Herxheim geschieht eine Weltergänzung mittels Theater und Poesie. Und theatrale Unterhaltung wird für Menschen ein Teil ihres alltäglichen Unterhalts, ihrer alltäglichen Versorgung – dank *Chawwerusch Theater*. Ohne Theater, ohne dieses Theater, wäre die Region, wären wir ärmer.

(Siehe auch die Rezension des Buches *Chawwerusch von A bis Z* in diesem Heft.)



Kulturpolitische Mitteilungen Die Zeitschrift für Kulturpolitik

Die *Kulturpolitischen Mitteilungen*, die Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, bringen viermal im Jahr aktuelle Informationen über allgemeine kulturpolitische Trends und Entwicklungen, praxisnahe Berichte und Reportagen und fundierte Auseinandersetzungen zu zentralen Themen und Praxisfeldern der Kultur und Kulturpolitik sowie Rezensionen und Nachrichten.



ISSN 0722-4591 • DIN A 4 • 64–80 Seiten • Einzelheft 6,50 € • Jahresabo 34 € • für Mitglieder kostenlos

Schwerpunkthemen der letzten Hefte:

Die Zukunft des Theaters (105 II/2004) • Medienkunst (104 I/2004) • Sparen als Politikersatz – Teil II (103 IV/2003) • inter.kultur.politik (102 III/2003) • Musik als Wirtschaft (101 II/2003) • Zukunft Kulturpolitik (100 I/2003) • Kulturpolitik in den »neuen« Ländern (99 IV/2002) • Vier Jahre Bundeskulturpolitik (98 III/2002) • Kultur der Nachhaltigkeit – nachhaltige Kultur? (97 II/2002) • Baukultur (96 I/2002) • kunst.macht.kulturpolitik (95 IV/2001) • Kulturelle Bildung (94 III/2001) • 25 Jahre Kulturpolitische Gesellschaft (93 II/2001)

Kulturpolitische Gesellschaft eV. • Weberstr. 59a • 53113 Bonn
T 0228-201 67-0 • F 0228/201 67-33 • post@kupoge.de • www.kupoge.de

Rezensionen

Gerd Koch, Sieglinde Roth, Florian Vaßen, Michael Wrentschur (Hg.): *Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields*. Frankfurt/M: Brandes & Apsel 2004
Ein deutsch-englisch sprachiges Buch, herausgegeben von Gerd Koch, Sieglinde Roth, Florian Vaßen und Michael Wrentschur mit zahlreichen Einzelbeiträgen von Menschen, die theaterpädagogisch lehren, praktizieren und denken, ist gerade erschienen. Locker stehen Erfahrungsberichte, Konzepte und Denkanstöße mal in Deutsch, mal in Englisch nebeneinander, je nach Herkunft der Schreibenden. Dies wirkt auf mich als Leser wie ein authentischer europäischer Fachdiskurs.
Im Kapitel „Grundlagen/Basics“ wird unter anderem Bezug genommen auf die gegenwärtige Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit als Anknüpfungspunkt für Theaterarbeit in sozialen Arbeitsfeldern (in bezug auf das lebenslange Lernen, Lebensweltorientierung und die Gesundheitsförderung).

Der zweite Abschnitt „Lehr- und Lernpraxis“ beschäftigt sich mit Theorien zur Ausbildung im Schauspieltraining und zu theaterpädagogischen Prozessen sowie mit dem Theaterraum, „archäologisch“ betrachtet. Weiter werden Methodik-Ansätze für die Aufführungspraxis und Kompetenzen aufgezeigt.
Im Kapitel „Soziokulturelle Theaterformen – exemplarisch“ werden angewandte Praxisansätze anhand von Beispielen aus dem Theatre in Education, Theatre for Development, Play-back Theatre, Theatre of the Oppressed oder dem Lehrstück dargestellt und Grundprinzipien aus den Erfahrungen im Umgang mit Theaterformen zusammengefasst.
Dem folgt das Kapitel „Zielgruppenspezifische Theaterarbeit“. Spannend sind die vielseitig geschilderten Theater-Ansätze in den Feldern der Sozialen Arbeit zu lesen, selten erfahren wir in Fachbüchern, wie z.B. bei Österreichern, Italienern, Slowenen und Briten theaterpädagogische Praxis mit Obdachlosen, Migrantinnen, Gehörlosen oder psychisch Kranken aussieht.

Der Name des an der Universität Graz eingerichteten Pilot-Studienganges „Theaterarbeit in Sozialen Feldern/ Theatre Work in Social Fields“ ist keineswegs zufällig auch der Titel dieses Buches, als dessen Rahmen Grundannahmen, Konzepte, Evaluationen, Erfahrungen mit dem Studiengang und das Curriculum dargestellt bzw. „unter die Lupe“ genommen werden. Die Autoren rekrutieren sich zum größten Teil aus dem Kontext des sehr gut vernetzten Grazer Lehrgangs. Sie zeichnen sich in ihren Darstellungen durch reflektierte Praxis und Know How im Umgang mit Gruppen, Zielen und Grenzen der künstlerisch-pädagogischen bzw. pädagogisch-künstlerischen Arbeit aus.
Am Ende des Buches stelle ich erfreut fest, wie verbreitet und selbstbewusst Theaterarbeit in Sozialen Feldern inzwischen in Europa eingesetzt wird. Das macht dem Leser auch Mut im theaterpädagogischen Alltagskleinkrieg, z.B. um Finanzierung oder um Legitimation bei Einzelprojekten. Das Handbuch ist ein Kaleidoskop der Theorie- und Praxis-reflexion der Theaterarbeit in Sozialen Feldern und leistet einen Beitrag, Theaterpädagogik fachlich weiter zu fundieren.

Nöck Gail

Ingrid Hentschel, Klaus Hoffmann (Hg.), *Theater – Ritual – Religion, Münster 2004 (SCENA. Beiträge zu Theater und Religion, Band 1)*
Mit „Theater – Ritual – Religion“ eröffnet der LIT-Verlag eine Reihe, die das Verhältnis zwischen dem internationalen Theater der Gegenwart und Religion aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten und erforschen möchte.
Ausgangspunkt dieser Suchbewegung ist das internationale Festival „SCENA – THEATER UND RELIGION“, das seit 1998 alle zwei Jahre in Hannover stattfindet. Programmatisch für dieses Festival ist die Verwobenheit von theatral-künstlerischer und fachwissenschaftlicher Annäherung an die komplexe Verbindung, die noch oder wieder zwischen Theater und Religion besteht. Theatergruppen verschiedener Religionen und Kulturen, Theaterpraktiker, Theaterwissenschaftler,

Theologen und Ethnologen treten in einen Dialog, in dem es nicht um gegenseitige Vereinnahmung, sondern um die Begegnung von Theater und Religion in ihrer je eigenen Wirklichkeit geht. „Die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Theater, die im Zentrum dieser Publikation steht, ist motiviert von der Praxis orientierten Grundfrage: Wie erhält Theater (wieder) Wirklichkeit?“ (S. 107)

In drei großen Themenkomplexen entfaltet sich für den Leser und die Leserin eine große Bandbreite an Aspekten und Denkmöglichkeiten, praktischen Beispielen und theoretischen Diskursen zum Zusammenhang von Theater, Ritual und Religion. Ausgangspunkt für den ersten Teil des Buches ist die Feststellung, dass Künstler sich zunehmend mit religiösen Inhalten und Formen beschäftigen. In dem abgedruckten Gespräch mit *Maria Magdalena Schwaegermann* wird deutlich, dass es sich hier um eine Tendenz des Gegenwartstheaters handelt, die beinahe weltweit zu beobachten ist – sei dies im Rückgriff auf Texte der biblischen Überlieferung, im Wiederentdecken und Erforschen von Ritualen oder in der Performance-Kunst, in der Ausdrucksformen beispielsweise aus der Konfrontation mit dem Tod entwickelt werden (S. 19ff.).

Die folgenden Aufsätze betrachten, bedenken und beschreiben diese Tendenz sehr facettenreich und immer wieder anhand von Beispielen aus der Theaterpraxis. *Markus Luchsing* entfaltet anhand des israelischen Akko Theater, den Arbeiten des niederländischen Schauspielers Joop Admiraal und des Kolumbianers Enrique Vargas die Möglichkeit des Theaters, zuweilen zu Glaubensfragen zu führen. Zugleich macht er aber mittels der Bilder von „Pilger“ und „Flaneur“ auch Differenzen zwischen Religion und Theater fest. Die Wende des Theaters gegen Ende des 20. Jh. von der Beleuchtung des menschlichen Zustandes in seinen düsteren und absurden Dimensionen zu einer transzendenten Überschreitung der erfahrbaren Welt beschreibt *Lauren Friesen* anhand der Arbeiten von O'Neill, Beckett, Smith, Kushner und Sanchez-Scott. Er macht dabei

deutlich, dass es dabei nicht um eine Rückkehr zu einem Glaubensbekenntnis geht, sondern um tiefgehende Fragen menschlicher Existenz und die Entdeckung neuer Kontexte und Realitäten. Den Rückgriff auf religiöse Stoffe und den Verweis auf kultische und rituelle Formen im Theater versteht *Ingrid Hentschel* als Selbstreflexion des Theaters. Ausgehend von Stücken, in denen das Theater sich selbst zum Thema macht, sieht sie in der Eröffnung transzendenter Dimensionen in diesen Stücken die Frage nach der Relevanz des Theaters in einer transzendenzlosen Zeit gestellt. *Matthias Morgenstern* beschreibt das Judentum als eine Religion, die sich zwischen den Polen einer (religiös begründeten) Theaterferne und einer (modernen) Theaternähe bewegt. Anhand neuer dramatischer Auseinandersetzungen mit der Opferung Isaaks oder den Esther- und Judith-Stoffen beschreibt er die Transformation des Biblischen im israelischen Theater. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Ritual und Theater. Einführend schlägt *Ingrid Hentschel* eine Schneise durch das unübersichtliche Feld zwischen den Begriffen „Theater“ und „Ritual“ und skizziert das neu erwachte Interesse von Kunst und Wissenschaft am Ritual. In unterschiedliche Ritualtheorien und Forschungsperspektiven führt die Ethnologin *Snjezana Zoric* in ihren Beiträgen über Schamanistische Rituale in Korea und den ‚performative turn‘ der Ritualforschung ein. Ausgangspunkt der Untersuchungen *Klaus-Peter Köppings* ist eine Feldforschung am Beispiel dörflicher Tanzfeste in Japan. Er kommt zu dem Schluss, dass Theatralität konstitutiver Bestandteil von Ritualen ist, um deren Wirksamkeit zu ermöglichen. Eben solche Verschränkung zwischen Ritual und Theater beschreibt auch *Ron Jenkins* für die balinesische Kultur. Im Zentrum seines Beitrages steht die Kategorie des Komischen, das für balinesische Rituale kennzeichnend ist. Clownfiguren nehmen hier eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Heiligen und Profanen ein und schlagen eine Brücke zwischen den alten Geschichten und der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit der Dorfbewohner. Rituelle und theatrale Elemente lassen sich hier kaum mehr auseinanderhalten. Unter dem Titel „Performance und Poiesis – Kontinuität und Differenzierung des Rituals in der Tragödie“ blickt *Gert Hofmann* auf die Entstehung des abendländischen Theaters im Dionysoskult zurück. „Durch das maskenbildnerische *In-der-Schwebenhalten* der archetypischen (mythischen) traditionellen Identitäten erfolgt der Schritt vom Ritual zum Theater, [...] von der symbolischen,

metonymisch aufschiebenden Ambiguität einer Ontologie und Ordnung der Gewalt zur schwebenden Aporie einer Ontologie und Un-Ordnung des Spieles.“ (S. 191) „Wie kann ich ästhetische Erfahrungen als Schwellerfahrung von anderen Schwellerfahrungen, wie sie nicht nur Rituale, sondern auch Feste, Sportveranstaltungen, politische Kundgebungen und andere Genres von cultural performances auszulösen vermögen, unterschieden?“ (Erika Fischer-Lichte) Mit dieser Fragestellung wird der dritte Teil des Buches eingeleitet, der sich mit dem Verhältnis von religiöser und ästhetischer Erfahrung auseinandersetzt. Am Beispiel von George Taboris sehr umstrittener Inszenierung vom Franz Schmidts Oratorium „Das Buch mit sieben Siegeln“ auf den Salzburger Festspielen 1987 zeigt *Constanze Schuler* die Verflechtung verschiedener ritueller Strukturen und Bausteine im Feld „Theater“ auf. So stießen mit dieser Inszenierung ein stark ritualisierter Aufrahmen, der verbunden ist mit der Vorstellung vom festlichen Ritual als ordnungs- und sinnstiftende Kraft, und das archaisch-rauschhafte Ritualverständnis Taboris zusammen. Schuler macht an diesem Beispiel deutlich, wie unterschiedlich die mit einer Hinwendung zum Ritual verbundenen Intentionen sein können, und wie stark sich im Feld „Theater“ verschiedene rituelle Strukturen und Ebenen durchdringen können. Eine Verknüpfung ästhetischer und religiöser Erfahrung ganz anderer Art beleuchtet *Fritz Franz Vogel* in seinem Beitrag „Den Christus spielen – Religiöses Volkstheater der Schweiz zwischen Katechese, Kitsch und Kunst“. Hier steht die Ästhetik ganz im Dienste religiöser Erfahrungen, die sie zu versinnlichen sucht. Um die Verankerung von Sinnlichkeit und Spiel in der Kirche geht es *Sybille Fritsch-Oppermann*. Es gelte, „den neu entdeckten Zusammenhang von Spiritualität und Körper und Wort und Gestalt nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern auch innerhalb der protestantischen Theologie ganz neu zu entdecken und zu durchdenken.“ (S.240) Ebenfalls vom Begriff der Spiritualität, den sie aber weiter fasst als Fritsch-Oppermann, geht *Cornelia Muth* in ihrem Beitrag „Zur Performanz von Spiritualität oder ‚was ist heilig‘“ aus. Im Vordergrund ihrer Untersuchung steht die Überwindung einer dualistischen Betrachtung von spirituellem Sein und ästhetischen Erfahrungen. Entstanden ist mit diesem ersten Band der SCENA-Reihe eine ausgesprochen gelungene Zusammenstellung von Beiträgen, die sowohl die Aktualität als auch die Vielfältigkeit des Zusammenhangs von Theater, Ritual

und Religion veranschaulichen. Die enge Bindung des theoretischen Diskurses an die Theaterpraxis, wie sie für SCENA bezeichnend ist, spiegelt sich in den Beiträgen wieder und verhindert Verharren im wissenschaftlichen Elfenbeinturm. Ein Buch, das den Leser und die Leserin in einen spannenden und spannungsreichen Dialog hinein führt, der für Religion und Theater gleichermaßen fruchtbar ist.

Maren Schmidt

Günter Hartung: Der Dichter Bertolt Brecht. Zwölf Studien. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2004, 450 S. ISBN 3-936522-68-5

Günter Hartung, einer der besten Brecht-Kenner unserer Tage, hat unter dem zurückhaltenden, fast altmodisch klingenden Titel „Der Dichter Bertolt Brecht“ den größeren Teil seiner Studien zu diesem Autor aus den letzten 50 Jahren versammelt und z.T. leicht überarbeitet. Für Brecht-Interessierte ist die Lektüre ein absolutes „Muss“, aber trifft dies auch für Theaterpädagogen zu? Natürlich können auch sie mit großem Gewinn Hartungs Untersuchungen zu Brecht und Thomas Mann oder zu Brecht und Goethe lesen, in denen Differenz und Gemeinsamkeit der drei berühmtesten deutschen Schriftsteller mit Schärfe und Präzision herausgearbeitet werden. Auch Hartungs Lyrikinterpretationen und sein Text über Karl Kraus und die antifaschistische Satire sind sicherlich von Nutzen, aber im Zentrum des theaterpädagogischen Interesses werden doch die Analysen über den Stückeschreiber und Theaterpraktiker Brecht stehen. Hartung liefert in seinen Beiträgen zur epischen Oper von Brecht und Weill, also zur weltberühmten „Dreigroschenoper“ und zu „Mahagonny“, ebenso wie zu dem z.T. umstrittenen und nicht sehr bekannten Parabel- und Geschichtsdrama „Die Tage der Commune“ viele Informationen und wichtige Interpretationshinweise. Er beschäftigt sich ausführlich mit „Furcht und Elend des Dritten Reiches“, einem Stück, das immer wieder im theaterpädagogischen Kontext gespielt wird. Die vielen kleinen Szenen, in realistischem Gestus geschrieben, aber in einer Montagestruktur komponiert, eigenen sich besonders für die Theaterpraxis von Schülern oder Amateurgruppen. Besonders aber Hartungs längster und neuester Text (über 120 Seiten), der die „Geschichte des Brechtschen Lehrstücks“ nachzeichnet, ist für Theaterpädagogen, die mit Brechts theaterpädagogischer Konzeption

Rezensionen

schon arbeiten oder Interesse haben sie kennen zu lernen, von größter Wichtigkeit. Wie es Hartungs Art ist, geht er von einer äußerst genauen philologischen Analyse aus, untersucht die Entwicklung der Brechtschen Lehrstück-Konzeption, die zeitgenössische und spätere Rezeption sowie den politischen Kontext und kommt zu neuen überraschenden Ergebnissen. Besonders eingehend setzt er sich mit den Standardwerken zum Lehrstück von Steinweg und Krabiel auseinander. Krabiels Versuch, das Lehrstück gegen Steinweg als „(vokal-)musikalisches Genre“ zu definieren, eine Position, die er unangenehm rechthaberisch – leider auch im neuen Brecht-Handbuch – vertritt, wird durch Hartungs genaue genetische Untersuchung als Verabsolutierung der Anfänge vor Entwicklung des eigentlichen Lehrstücktypus und als Ignoranz gegenüber der Entwicklung des politischen Theatermanns Brecht seit 1930 erkennbar. Auch Steinwegs Thesen erfahren eine Korrektur insofern, als Hartung nachweist, dass die Lehrstück-Theorie erst mit der „Maßnahme“ Mitte 1930 entwickelt wurde. Auch wenn Hartungs Analyse „Die Autonomie der Kunst“ nicht so direkt wie die Lehrstück-Konzeption oder der Theatertext „Furcht und Elend des Dritten Reiches“ mit der theaterpädagogischen Arbeit zu tun hat, empfehle ich gerade diesen Text zur Lektüre. Hartung gelingt es, „Grundzüge der Brechtschen Ästhetik“ so darzulegen, dass jeder, der sich mit Brecht beschäftigt, großen Gewinn von dieser Darstellung haben wird. Er weist nach, wie einseitig das gängige Bild vom dogmatischen Didaktiker Brecht ist. Dessen Feststellung „So müssen wir allen Problemen die Fassungen geben, dass sie im Spiel erörtert werden können, aufspielerische Weise.“ muss jeden Theaterpädagogen begeistern; sie zeigt, wie wichtig Brecht die Spannung zwischen gesellschaftlichem Engagement und spielerischer Ästhetik ist. Insgesamt belegt Hartungs Textsammlung nicht nur, dass Brecht kein „folgenloser Klassiker“ ist, sondern dass Brecht-Philologie spannend sein kann – auch für Theaterpädagogen.

Florian Vaßen

Manfred Fuhrmann: *Aus der Bahn geworfen. Die Stationen des jüdischen Theatermannes Dr. Hans Kaufmann.* Mit einem Geleitwort von Martin Walser. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2003, 132 Seiten. ISBN 3-89528-407-6.

Im vorigen Jahr erschien ein „biographischer Versuch“ (S. 11) des Altphilologen Manfred Fuhrmann im Aisthesis Verlag, in

dem er das Leben des jüdischen Regisseurs und Intendanten Hans Kaufmann (1876-1957) nachzeichnete. Der Titel „Aus der Bahn geworfen“ lässt schon vermuten, dass es sich hierbei um den Werdegang eines Theatermannes handelt, welcher ab 1933 durch die NS-Zeit abrupt sein Ende fand. Doch das 132 Seiten kleine Büchlein liefert weitaus mehr, es errichtet anschaulich das Panorama der Berliner Theaterlandschaft seit Beginn des 20. Jahrhunderts, in die Hans Kaufmann intensiv eingebunden war: geschildert wird seine Lehrzeit bei Otto Brahm in Berlin, der ihn wie kein zweiter Theatermann prägte, bis er schließlich von 1904 bis 1911 als Dramaturg und Regisseur an den Schillertheatern zu wirken begann. Nun kommen auch die großen, allseits bekannten Namen ins Spiel: der Regisseur Max Reinhardt, der Komponist Engelbert Humperdinck, die Sängerin Fritz Massary und der Komiker Max Pallenberg ebenso wie der Dramatiker Hermann Sudermann, der Komponist Erich Wolfgang Korngold, die Schauspielerin Käthe Gold oder der Musikologe Hans Joachim Moser. Doch ist es falsch zu vermuten, dass es Kaufmann gelingt, zu den Stars des Theaters im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts aufzusteigen. Was an dieser Biographie Fuhrmanns fesselt, ist die Schilderung einer Persönlichkeit, die, auf sich gestellt, ohne schützenden Protektionismus und ohne die internationale Aura luzid-schillernden Starwesens, ihren Weg aus Berlin-Charlottenburg auf die „Bretter, die die Welt bedeuten“, macht: nur auf sich gestellt, und gegen die Widerstände, die sich ihm schon vor 1933 als Antisemitismus entgegenstellen. Nach den Berliner Schillertheatern folgen als Stationen die des Oberregisseurs am – vom Vater Otto Kaufmann entscheidend mit ins Leben gerufenen – Deutschen Opernhaus in Charlottenburg (eröffnet 1912), die er bis 1920 innehat, dann die sich anschließende Intendanz am Landestheater in Braunschweig von 1920 bis 1925 und schließlich, als Höhepunkt seiner beruflichen Laufbahn, die Intendanz am Stadttheater in Bern von 1925 bis 1931. Nicht nur von berühmten Dramen und Opern ist in diesem Buch die Rede, nein, Fuhrmann bedenkt ebenso die heute unbekannteren Stücke des damaligen Repertoires, nennt fast vergessene Namen von Autoren und macht zugleich auf Stücke neugierig, wie auf Jakob Bührers Tragikomödie „Die Pfahlbauer“ von 1929, die Kaufmann im selben Jahr in Bern uraufführt. Das Stück, in der Jungsteinzeit spielend, zeigt anhand eines Pfahlbauerdorfes die Mechanismen einer barbarischen Diktatur, wie sie sich bald im hochentwickelten

Zivilisationsstandort Deutschland entwickeln werden: „der Götze Volkswillsso [...] hält das Maß eines menschlichen Schädels in Händen, und jedes Kind, dessen Kopfumfang dieses Maß überschreitet, muß dem Götzen geopfert werden“ (S. 87).

Die Gründe für Kaufmanns Aufkündigung seiner sicheren Position in Bern und seine Rückkehr nach Deutschland (ohne einen neuen Vertrag in Händen haltend) liegen im Dunkeln; der Autor vermutet ein Zerwürfnis zwischen ihm und dem Berner Theaterverein, das sich aus Kaufmanns Weigerung entwickelt haben soll, Friedrich Wolfs berühmtes Stück „Cyankali – § 218 in Bern aufzuführen. Ihm war Wolfs politische Tendenz, wie Fuhrmann vermutet, zu suspekt. Die Jahre danach sind der Abstieg in die verordnete Katastrophe: nach einer kurzen Interimszeit als Verwaltungsdirektor des Deutschen Schauspielhauses in Hamburg wird er im Mai 1933 gekündigt. Etwa 2 Jahre später lernen sich die Eltern des Autors und Hans Kaufmann kennen; sie betreiben ein Sanatorium in der Nähe Detmolds, in dem auch Kaufmann und seine Frau zu Gast sind. Kaufmann, der sich von seiner „arischen“ Ehefrau, der Schauspielerin Theamaria Lenz scheiden lassen muss, zieht 1941 von Berlin nach Paderborn um, ein Jahr später kommt er mit dem letzten Transport Paderborner Juden in das Konzentrationslager Theresienstadt. Er überlebt dort, trotz schwerer Krankheit, wird im Mai 1945 von den Amerikanern befreit, gelangt wieder nach Detmold und bewirbt sich mit Erfolg als Intendant am dortigen Lippeschen Landestheater. Unter nicht ganz geklärten Umständen wird ihm die Intendanz noch vor Ablauf der ersten Spielzeit entzogen. Martin Walser, der das Vorwort geschrieben hat, stellt fest: „Erstaunlich, was alles die Geschichtsschreibung, die sich mit den Großen beschäftigt, versäumt.“ Und: „Das Geschichtsträchtige eines solchen ganz und gar mittleren Lebenslaufs entsteht durch die Geschichtsmächtigkeit des Erzählers.“

Über die Geschichtsmächtigkeit des Erzählers Manfred Fuhrmann kann man sich bei der Lektüre ein Bild machen, über den „ganz und gar mittleren Lebenslauf“ muss man mit Walser durchaus nicht einer Meinung sein.

Joachim Lucchesi

Joachim Kaiser (Hg.): *Das Buch der 1000 Bücher. Autoren, Geschichte, Inhalt und Wirkung.* Dortmund: Harenberg Verlag 2002. 1248 Seiten, 1268 Abbildungen. ISBN 3-611-01059-6.

Viel ist in jüngster Zeit über den „Literaturkanon“ diskutiert worden, wobei sich Ver-

bindlichkeiten nur schwer oder gar nicht herstellen lassen können. Denn welche Autoren und Bücher in den jeweiligen Kanon hinein genommen werden, ist zumeist von dem subjektiven Geschmack des den Kanon Aufstellenden beeinflusst. Es bleibt letztendlich dem Leser überlassen, inwieweit er sich auf das fordernde, bildungsbürgerliche „Muss“ des jeweiligen Kanons penibel einlässt, oder aber letztendlich den gestrengen „Kanon“ (Regel, Norm, Richtschnur, Maßstab) als eine Empfehlung umdeutet und entschärft. In diesem Sinn sind die im „Buch der 1000 Bücher“ versammelten Werke zu deuten, wie der Herausgeber Joachim Kaiser betont: „Der ‚Kanon‘ ist eine empfehlende, hilfreich kommentierte Auswahl, die sehr wohl nützlich sein kann und dem Bereitwilligen, Aufgeschlossenen und Neugierigen helfen will. Jeder chreuzige Leser kann diesem ‚Kanon‘ seinen ‚eigenen Kanon‘, seine eigene Auswahl entgegensetzen.“ Wesentliches Kriterium bei der vorliegenden Auswahl ist die Rezeptionsgeschichte. Kaiser und die 150 weiteren, an diesem Nachschlagewerk beteiligten Autoren haben Werke aufgenommen, die eine gravierende Rezeptionsgeschichte aufweisen. Nur so ist es zu verstehen, dass sich hier neben Werken von Thomas Mann, Uwe Johnson oder Arno Schmidt auch Hedwig Courths-Mahler oder Colette finden lassen. Dies mag zu einem schiefen Bild führen, aber: man muss sich im klaren sein, dass das „Buch der 1000 Bücher“ keineswegs den Anspruch einer Literaturgeschichte erfüllen will (und kann), sondern Auskunft gibt über das, was „von Generationen von Lesern verschlungen“ wurde „und bis heute Maßstab geblieben“ ist, also einen Beitrag zu einer Sozialgeschichte der Literatur darstellt. Aufgenommen wurden nicht nur Romane, sondern auch Novellen, Lyrik-sammlungen, Sachbücher, Reiseberichte, Monographien, programmatische Schriften und Kinderbücher. Hinzu kommen kulturgeschichtlich prägende, anonyme Werke der Weltliteratur wie die Bibel, der Koran, das Nibelungenlied, die Edda oder das Gilgamesch-Epos. Die eigentlichen Texte zu den ausgewählten 1000 Büchern werden ergänzt durch verschiedene Übersichten, die über andere Hauptwerke und biographische Informationen des Autors Kenntnis geben, die kurze Charakteristiken der Hauptfiguren erarbeiten, literarische Fachbegriffe erörtern, die auf andere thematisch verwandte Werke verweisen oder aber in Marginalspalten Textauszüge bzw. Rezeptionsdokumente aufführen. Ergänzt wird das alles durch die rund 1250 zumeist farbigen Abbildungen, die vor allem Konterfeis der

Autoren, Szenen aus den Schreibwerkstätten oder Abbildungen von Original-, Erst- oder Jubiläumsausgaben dokumentieren. Schließlich wird auch auf die neuen Medien verwiesen, so auf Literaturverfilmungen. Das „Buch der 1000 Bücher“ stellt eine solide Informationsquelle dar, wenn man weiß, was das Buch leisten will und kann.

Joachim Lucchesi

Wieland Schmied (Hg.): Museum der Malerei. 525 Meisterwerke aus sieben Jahrhunderten. Dortmund: Harenberg Verlag 2002. 1188 Seiten, 539 Abbildungen. ISBN 3-611-00814-1.

„Mit unserer Geschichte der Malerei wollen wir die Bilder zum Sprechen bringen. Es heißt zwar oft, Bilder sprechen für sich selbst, sie tun dies aber nur, wenn sie einen verständnisvollen und informierten Partner haben, der ihre Sprache versteht. Den Besuchern eines idealen ‚Museums der Malerei‘ die unverzichtbaren Voraussetzungen zu diesem Dialog mit den Bildern an die Hand zu geben, das ist der Sinn der hier versammelten 525 Bildinterpretationen von Giotto bis zur Gegenwart“ (Wieland Schmied). Der Herausgeber verfolgte zusammen mit mehr als 30 weiteren Autoren die Idee eines „imaginären Museums“, um auf ein vielzitiertes Wort von André Malraux anzuspielen. Das vorliegende Buch, Bildband und Lesebuch zugleich, stellt solch ein Museum mit 30 Abteilungen dar, die nach kunsthistorischen Epochen und deren Untergliederungen aufgeteilt sind und jeweils mit einem einführenden Textkommentar beginnen. Bild und Text sind jeweils einer Doppelseite zugeordnet, beide können also ohne Umblättern miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die ausgewählten Werke repräsentieren rund 700 Jahre Geschichte der Malerei, die zum Stöbern und Entdecken einlädt. Neben einer präzisen Bildbeschreibung werden zudem weiterführende Informationen zum Künstler und seinem Werk sowie zur Rezeptionsgeschichte gegeben. Ein Glossar, Literaturverzeichnis, ein Standort-, Künstler- und Werkregister schließen sich als Anhang an. Aus Platzgründen ausgespart wurden Zeichnungen und Graphik.

Auch für die theaterpädagogische Arbeit kann dieses „Museum der Malerei“ hilfreich sein: an den Regisseur Bertolt Brecht sei erinnert, der sich für seine Inszenierungsarbeit und für den Szenenaufbau intensive Anregungen aus der Malerei holte, insbesondere durch Pieter Breughel. In seinen Notierungen über Verfremdungseffekte in

den erzählenden Bildern des älteren Breughel (s. GBA 22, S. 270ff.) kann man dazu nachlesen. Das „Museum der Malerei“ ist ein ebenso spannendes wie informatives Buch, mithin für die praktische (Theater-)Arbeit wie für die eigene vergnügliche Schulung des Sehens und Erkennens bestens geeignet.

Joachim Lucchesi

Neue Wege aus der Pisa-Misere. Mit Kunst zum Ausdruck. Kulturpolitische Nachrichten Nr. 71, LKD-Verlag, Kurpark 5, 59425 Unna. lkd-verlag@lkd-nrw.de, EUR 8,00 zzgl. Versand

Kommunikation verläuft im Medienzeitalter unter anderen Rahmenbedingungen als früher. Dennoch: „Sprachfähigkeit ist die erste und wird die letzte Universalfähigkeit der Menschheit wie des einzelnen Menschen sein“, so der Schriftsteller und Publizist Burkhard Spinnen. Spätestens seit Pisa weiß es aber jeder: Es steht schlecht um die Sprachkompetenz in unserem Land. Was nun? Vom Kindergarten bis zum Handelsunternehmen ist es Konsens, dass sich die Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen durch die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur enorm steigert. Wie dies aussehen kann, stellt das Magazin „Wie kommt die Sprache in die Welt?“ vor. Lese-, Schreib- und Theaterprojekte vor allem aus Kindertageseinrichtungen, Jugendkunstschulen und Schulen regen zur Nachahmung an. Richtungweisend ist auch das außergewöhnliche Konzept „Abenteuer Kultur“, seit vier Jahren dritte Säule der Lehrlingsausbildung der Drogeriemarktkette dm. Zudem besonders spannend: Der bekannte Elementarpädagoge Gerd E. Schäfer benennt Stolpersteine beim Sprechen lernen und skizziert unkonventionelle Wege zur Sprachförderung von klein auf.

LKD-Verlag

Barbara Maria Bernhard: Sprechübungen. Eine Sammlung für Theatergruppen (2004). ISBN 3-209-04495-3

Zwei Bemerkungen vorab: (1) In den letzten Monaten erarbeitete ich mit jungen Menschen ein Lese-Theater (Dramatisierung des Tagebuchs einer ehemaligen Inhaftierten aus dem KZ Ravensbrück). Zum Glück konnte ein versierter Schauspieler und Regisseur Grundzüge einer Sprecherziehung mit den Amateuren anbieten. Ein Teilnehmer berichtete später aber: das sei ja alles sehr schön gewesen, aber das mit den Sprechübungen und dem Lallen und Voka-

Rezensionen

len, das fand er nicht gut, wohl auch nicht nötig (zu seinen Gunsten muss gesagt werden: der Teilnehmer wollte nicht Spieler/Sprecher werden, sondern Mitarbeiter bei der Öffentlichkeitsarbeit). (2) Vor wenigen Jahren ergab eine sozialwissenschaftliche empirische Forschung, dass der wohl wichtigste Unterschied zwischen Stadttheater und sog. freier Szene der sei, dass das traditionelle Stadttheater sprache-/literaturzentriert sei, und in der freien Szene dominiere der Körper (auch seine Sprache).

Mit diesen beiden aktuellen ‚Befunden‘ im Kopf las ich das neue Buch von Barbara Maria Bernhard: *Sprechübungen. Eine Sammlung für Theatergruppen* (99 S.). Die Autorin ist Diplom-Sprecherin und Diplom-Sprecherzieherin und lehrt am Max-Reinhardt-Seminar in Wien. „Es handelt sich ... nicht um eine Übungssammlung, die den Anspruch erhebt, einen grundsätzlich neuen Ansatz zu präsentieren. Die Übungsvorschläge sollen für den Trainer vielmehr ein Anhaltspunkt sein, eigene Ideen zu finden und je nach Gruppensituation weiterzuentwickeln.“

Also: Ein sehr realistischer Ansatz, der von der großen Praxiserfahrung der Verfasserin zeugt und der auch erfüllt wird. Vier große Arbeitsfelder werden mit detaillierten Übungsmöglichkeiten angegangen: *Präsenz, Stimme, Artikulation, Textgestaltung*. Die Verfasserin wirft jeweils *Übungsziele* aus, reflektiert die *Gruppenstärke*, nennt ungefähre *Zeitraum* und benötigte *Materialien*. Die Verfasserin weiß als überlegte Praktikerin, dass Merkblätter/Fragebögen die „körperlich-stimmlichen Erfahrungen“ stützen, so dass „vom Erlebnis zum Ergebnis“ geführt werden kann. Übungstexte, die die Verfasserin exemplarisch vorschlägt, sind bewusst in der Regel keine Schauspieltexte, um nicht in die Arbeit von Regie, Dramaturgie usw. einzugreifen. Die komplexe Übung „Welcher Satz stammt nicht von mir?“ (aus dem Übungsfeld *Textgestaltung*) arbeitet mit einem Text von Franz Kafka. Ziel ist hier: „Durch Subtexte und Kontexte zur Natürlichkeit finden“; eine Erkenntnis: „Wenn ich einen vorgegebenen Satz reproduziere, muss ich im Moment den Gedanken so fassen und entwickeln, dass ich am Sprachdenkprozess beteiligt bin. Nur dann gehört dieser Satz ‚zu mir‘ und wirkt authentisch gesprochen“, weil er nicht wie „fertig“ abgespult wird; denn es ist „hilfreich, von Zeit zu Zeit Abstand zu den Worten zu gewinnen und neue Subtexte zu finden“.

Die Publikation von Barbara Bernhard ist farbig gestaltet, weist Zeichnungen auf, ist lese- und arbeitsfreundlich gestaltet: Man findet sich schnell zurecht und kann mit ei-

genen Ideen/Variationen gut hineinkommen. Ein „Kleines Lexikon der Schlüsselbegriffe und Merksätze“ ist vorhanden, und es gibt Literaturempfehlungen (dort fehlt leider das gelungene *Lehr- und Arbeitsbuch* von Hans Martin Ritter: *Sprechen auf der Bühne. Berlin 2000*; hingewiesen wird auf Bücher von Jurij A. Vasiljev, die in den KORRESPONDENZEN, Heft 38 (S. 72 f.) und Heft 43 (S. 49) bereits ausführlich vorgestellt wurden). Barbara Bernhard verlässt den Gruppenbezug und den interaktiven Bezug ihrer Vorschläge nicht – und damit ist ihr Buch eine sehr nützliche Handreichung für theaterpädagogisch arbeitende Gruppen – vielleicht nicht nur für die Hand der TrainerInnen, sondern fürs sorgfältige Selbststudium in Gruppen.

Gerd Koch

Ro Tritschler (Hrsg.): *Chawwerusch. Von A bis Z*. (2004). ISBN 3-89857-175-0
In diesem Heft der KORRESPONDENZEN habe ich schon auf das zwanzigjährige Bestehen des CHAWWERUSCH Theaters hingewiesen. Aus diesem Anlass hat Ro Tritschler eine eigensinnige unfestliche Festschrift herausgegeben. Der Untertitel zeigt es an. Ein Wörterbuch von A bis Z ist es geworden. Eigensinnig deshalb, weil ja sonst Wörterbücher und gar Lexika nüchtern, quasi unbeteiligt und ‚objektiv‘ berichten sollen. Ganz anders dieses Wörterbuch – und deshalb so recht für die Theater(-pädagogische-)Kunst geeignet. Es kann Ihnen, lieber Leser, liebe Leserin, beim Sichwortlesen passieren, dass Sie unter „Abendkasse“ die Namen von drei Frauen finden, die dort beruflich bei CHAWWERUSCH tätig sind; gleich darauf steht „Abstecher“: „Gastspiel, Auftritt an einem Ort, der nicht identisch ist mit dem jeweiligen Heimatort des Theaters. Hat in keiner Weise etwas mit der Handhabung eines Messers zu tun.“ Das dritte Stichwort heißt „Akrobatik“ und verweist auf „Bewegung“ (und dort wiederum auf „Präsenz“, „warm up“, „Lazzo“ und „Welle“). Zwischen den Stichworten sind eine Reihe von kurzen, auch kurzweiligen fachlichen Essays eingestreut und es gibt herrliche Bilder, Erinnerungen von SpielerInnen und Auszüge aus Produktionen von CHAWWERUSCH. Ro Tritschler hat sowohl eine irgendwie andere Festschrift wie ein irgendwie anderes Wörterbuch komponiert. Wahrlich nicht übel und lustig-lesenswert.

Gerd Koch

Anne Kehl: *Die Bildung der Vorstellung. Grundlagen für Theater und Pädagogik* (2002). ISBN 3-7815-1250-9

In ihrer Ausgabe vom 14./15. 8. 2004 titelte die *taz bremen* unter der Rubrik „Lebensräume“: „Urbanität lässt sich nicht durch bauliche Maßnahmen herstellen“. Untertitel: „Wie kommt ein Arbeiterstadtteil (Bremen-Gröpelingen) damit klar, wenn es keine Arbeit mehr gibt? Welche Rolle spielen Kulturprojekte bei der Stadtsanierung?“. In den KORRESPONDENZEN, Heft 44, S.23 – 30, hat Anne Kehl als Mitarbeiterin über eben diese Sache ausführlich berichtet – unter dem Titel „Auf unsichtbaren Bühnen. Theatrale Intervention im Forschungsprojekt Bildung und Stadt“. Von der Autorin liegt auch ein theoretisches Konzept bzw. ihre Reflexion solchen Tuns vor unter dem schön doppelstimmigen Titel „Die Bildung der Vorstellung“: Es liefert – so der Untertitel – „Grundlagen für Theater und Pädagogik“ und das in dieser Weise (wir zitieren): „Die Differenz zwischen Wirklichkeit und Vorstellung birgt das Moment der Freiheit. Doch Vorstellungen sind nicht nur der Stoff, aus dem die Träume sind. Vorstellungen haben zentrale Bedeutung für unser alltägliches Denken, Handeln und Fühlen und sie sind unverzichtbar für alle Erkenntnis- und Bildungsprozesse. Vorstellungskraft ist die Fähigkeit, eigene Vorstellungen zu entwickeln und diese zum Ausdruck zu bringen. Sie gilt es zu fördern. Das Buch gibt einen Überblick über philosophische, pädagogische und psychologische Theorien der Vorstellungsbildung und konfrontiert diese mit den pragmatischen Zugängen aus der Kunst des Theaters. Der Begriff der Vorstellung, der von der Aufklärung bis ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle im erkenntnis- und bildungstheoretischen Diskurs spielte, erfährt eine Neuformulierung im Hinblick auf die aktuelle pädagogisch-künstlerische Praxis. Eine Praxis, in der die Vorstellungskraft in ihrer erinnernden, erkennenden, antizipatorischen und gestalterischen Funktion als Möglichkeits- wie als Wirklichkeitssinn zur Geltung zu bringen wäre.“

Ihren KORRESPONDENZEN-Beitrag schloss Anne Kehl ganz in diesem Sinne mit Verweis auf den großen, alten Theatermann George Tabori: Theater solle Leben produzieren – also aus Möglichkeitsräumen reale Räume für Möglichkeiten schaffen (so lese ich das). Gutes Argumentationsmaterial liefern die Arbeiten von Anne Kehl (im Bremen-Gröpelinger Feld wie in schriftlicher Form).

Gerd Koch

Augenblick mal!

Die Auswahl für das 8. Deutsche Kinder- und Jugendtheater-Treffen beginnt

Das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland hat den Kurator und die Kuratorin für das 8. Deutsche Kinder- und Jugendtheater-Treffen berufen und auf die Reise geschickt: Stephan Rabl und Geesche Wartemann sind beauftragt worden, die Inszenierungen für dieses Treffen auszuwählen. Im Dezember 2004 werden sie ihre Empfehlung aussprechen.

Aufruf an alle Theater

Für das 8. Deutsche Kinder- und Jugendtheater-Treffen kann man sich nicht bewerben, aber wenn Sie die Kuratorin/den Kurator regelmäßig über neue Produktionen, Premieren und den aktuellen Spielplan informieren (in Frage kommen nur Inszenierungen, die seit Anfang des Jahres 2003 entstanden sind), sind wir auf dem Laufenden über die Arbeit Ihres Theaters, was die Auswahl für die Sichtung vereinfacht. Daher sind alle Theater aufgerufen, den Kurator/die Kuratorin ab sofort bis zum Dezember 2004 mit den notwendigen Informationen zu Ihren Produktionen für Jugendliche bzw. für Kinder (Spielzeitüberblick, Premierenankündigungen, aktuelle Spielpläne, Videos) zu versorgen.

Anschrift der Kuratorin für Kindertheater:

Prof. Dr. Geesche Wartemann
Universität Hildesheim
Institut für Medien- und Theaterwissenschaft
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Anschrift des Kurators für Jugendtheater:

Stephan Rabl
Theaterhaus für junges Publikum im Museumsquartier Wien
Museumsplatz 1, A-1070 Wien

Die beiden werden sich wegen ihrer Vorstellungsbesuche mit den Theatern direkt in Verbindung setzen. Es wäre schön, wenn Sie ihnen zu Ihren Vorstellungen freien Eintritt gewähren würden.

Weitere Auskünfte:

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland
Schützenstraße 12, 60311 Frankfurt am Main
Telefon (069) 296661, Fax (069) 292354,
e-mail: G.Taube@kjtz.de

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

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

Die Ausbildung (ab Mai 2005 über zwei Jahre) umfasst insgesamt 48 Ausbildungstage mit 620 Lehreinheiten. Sie erstreckt sich über 8 Wochenenden und 7 drei- bis siebentägige Kurseinheiten, davon eine in der Toskana, sowie 1 Tag Abschlusskolloquium. Dazu kommt ein von den Ausbildungsleitern begleitetes Praxisprojekt.

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

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

Fortbildungen zum Theater- und Tanzpädagogen in 2005

Seit über 10 Jahren führt das Off-Theater Düsseldorf/Neuss – als bundesweit bekanntes Institut für Theater- und Tanzpädagogik – berufsbegleitende Fortbildungen zum/zur Theaterpädagogen/in bzw. zum/zur Tanzpädagogen/in durch. Die nächsten Lehrgänge beginnen im Frühjahr 2005. Sie umfassen jeweils zwei Jahre und richten sich an Pädagogen/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Fachkräfte in helfenden und heilenden Berufen sowie an alle, die Theater oder Tanz in Gruppen vermitteln wollen.

Die neue Fortbildung mit dem Zertifikatsabschluss „Theaterpädagoge/in“ ist vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt und beginnt am 12./13.03.2005 (Lehrgang 19). Die Fortbildung richtet sich an Interessierte, die über Grundkenntnisse als Spieler und/oder Anleiter verfügen. Sie vermitteln die Grundlagen von Körper-/Stimmarbeit, Schauspiel, Regie und Dramaturgie, bietet praktische Erfahrungen mit verschiedenen Theaterrichtungen (Improvisationstheater, Mitspieltheater, Sprechtheater, Maskentheater, Performance) und befähigt zur Durchführung eigener theaterpädagogischer Projekte. Die Fortbildung findet im Raum Wuppertal statt und umfasst insgesamt 14 Wochenenden sowie zwei Blockseminare in den NRW-Herbstferien.

Die nächste Fortbildung zum/zur Tanzpädagogen/in startet am 07./08.05.2005 (Lehrgang 13). Auch dieser Lehrgang schließt mit einem ausführlichen Zertifikat ab. Vorerfahrungen im Tanzbereich werden vorausgesetzt. Die Tanzfortbildung hilft, die motorischen und rhythmisch-musikalischen Fähigkeiten zu erweitern, bietet Einblicke in die Grundprinzipien von Tanz und Rhythmik und vermittelt Grundlagen von tänzerischem Ausdruck und Choreographie. Hinzu kommen praktische Erfahrungen mit verschiedenen Tanzstilen/-richtungen (z. B. Contact, Modern, Afro, HipHop und Tanztheater), Kenntnisse in Tanztheorie und Tanzpädagogik sowie die

Adressen der Autorinnen und Autoren

Befähigung zur Durchführung eigener tanzpädagogischer Lehrveranstaltungen. Die Maßnahme umfasst insgesamt 21 Wochenenden und einen 5-Tage-Block in den NRW-Herbstferien. Sie wird im Raum Düsseldorf durchgeführt.

Alle Fortbildungsgänge werden von Dozenten/innen geleitet, die über fundierte Kenntnisse als Schauspieler, Regisseure, Tänzer, Choreografen, Dramaturgen, Bühnenbildner, Performer oder Musiker besitzen und die zugleich seit vielen Jahren pädagogisch tätig sind.

Kontakt: **Off-Theater e. V.**, Institut für Theater- und Tanzpädagogik, Erftrstr. 92, 41460 Neuss, Tel.: 02131/83319 und Fax: 02131/83391, e-mail: info@off-theater.de oder Internet: www.off-theater.de



Adressen der Autorinnen und Autoren

Matthias Bittner,
Fundstr. 26, 30161 Hannover, matthias.bittner@gmx.de

Ronald Blum,
Frielingsdorfweg 11, 45239 Essen, info@ronaldblum.de,
www.ronaldblum.de

Karin Bockel,
Figurentheater-Kolleg, Hohe Eiche 27, 44892 Bochum,
Tel. 0234-284080, info@figurentheater-kolleg.de

Bundesverband Theaterpädagogik,
Genterstr. 23, 50672 Köln, but@netcologne.de

Dr. Gabriele Czerny,
PH Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg,
G.Czerny@t-online.de

Prof. Dr. Dieline Gipsler, Prof. Dr. Eva Koethen,
FB Erziehungswissenschaften der Universität Hannover,
Bismarckstr. 2, 30173 Hannover

Michaela Günther,
Fachhochschule Osnabrück Standort Lingen, Am Wall
Süd 16, 49808 Lingen, tp.guenther@gmx.de

Marlies Hendriks,
Im Breien 11, 44894 Bochum, Tel.: 0234-262724,
m.hendriks@kreative-supervision.de

Marlies Jogschies,
Fehrbellinerstr. 88, 10119 Berlin, jogschies@web.de

Gabi dan Droste,
Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der
Bundesrepublik Deutschland,
Am Stadtpark 2 - 3, 10367 Berlin, Tel.: 030 - 559 63 16,
Fax.: 030 - 553 21 66, E-mail: g.droste@kjtz.de

Prof. Dr. Gerd Koch,
Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,
koch@asfh-berlin.de

Prof. Dr. Bernd Kolleck und Studierende der Alice-
Salomon-Fachhochschule,
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, kolleck@asfh-berlin.de

Dr. Joachim Lucchesi,
Universität Karlsruhe, Arbeitsstelle Bertolt Brecht am
Institut für Literaturwissenschaft, Kollegium am Schloss,
Bau II, 76128 Karlsruhe, Joachim.Lucchesi@geist-soz.uni-karlsruhe.de

Dr. Sieglinde Roth,
Prof. Franz Spath-Ring 10/5, A-8042 Graz,
sieglinde.roth@chello.at

Dr. Reiner Steinweg,
Panholzer Weg 26/12, A-4030 Linz/Donau,
reiner.steinweg@liwest.at

Prof. Dr. Florian Vaßen,
Universität Hannover, Seminar für deutsche Literatur und
Sprache, Arbeitsstelle Theater/Theaterpädagogik,
Königsworther Platz 1, 30167 Hannover,
vassen@fbls.uni-hannover.de

Karola Wenzel,
Fachhochschule Osnabrück Standort Lingen, Am Wall
Süd 16, 49808 Lingen

DAS LEBEN SO SINNLOS?



Ein SpielArt Abo ist die bessere Lösung

Ja, ich will... ein Abo der SpielArt (4 Ausgaben jährlich) für 17,50 Euro inkl. Versand

ein Abo der SpielArt zum Förderpreis für 35 Euro inkl. Versand

Name: Vorname:

Anschrift: PLZ:

Diesen Coupon
bitte senden oder faxen an:

Ich überweise das Geld jährlich in voraus an SpielArt

Konto-Nr. 10 20 75 40 08, bei der Berliner Volksbank, BLZ 100 900 00

Ich gebe für mein SpielArt-Abo eine Einzugsermächtigung

KontoinhaberIn:

Kontonummer:

Bank: Bankleitzahl:

Datum: Unterschrift:

SpielArt
im FEZ Wuhlheide
12459 Berlin
Fax: 771 20 82
E-Mail: SpielArt.Berlin@web.de

Wenn...
Spenden...
können Sie das
Projekt machen.

LehrerIn:

Sie hatten doch
vor 10 Jahren so
eine tolle Insze-
nierung von, was
heißt hier Liebe.
Die sollten Sie
mal wieder zeigen
dann kommen
auch wieder mehr
ins Theater.

PolitikerIn:

Was machen Sie
nicht eigentlich so
genau genau?

ZuschauerIn
was hat sich
bei RegisseurIn
dabei ge-
macht?

↑
Buffet

Sie sollten mal was
Lustiges inszenieren,
das will man doch.

nicht entleihen

Interessant!
Also ich finde
die Inszenierung
gut
LehrerIn
kommen Sie
mal hier gucken!
Es ist sehr schön
und gut gemacht.
Danke!

18. Bundestagung
Theaterpädagogik
Kommunikative Kunst
Theaterpädagogik an Theatern



Ich...
kann...
aber...
in der...
den...
selbst