

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



**Nicht allein das Abc
Bringt den Menschen in die Höh'.**



Schlüsselkompetenzen • Ganztags-Schulen



Keith Johnston • Interkulturelles Theater • Erzählcafés

ATZE

Theater- und
Konzerthaus für Kinder

Willkommen in Berlins
größtem Kindertheater!



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 Deutschland. Mit seinen engagierten theaterpädagogischen Projekten und der ausgeprägten musikalischen Komponente bietet ATZE ein kulturell anspruchsvolles 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

Premiere im März 2005

Die Kleine Meerjungfrau

Musiktheater nach dem gleichnamigen Märchen von H.C. Andersen. Für Kinder ab 5 Jahren.
Regie: Günter Jankowiak



Die beiden Hauptdarsteller schlüpfen in elf verschiedene Rollen und spielen neben Klavier und Kontrabass auch Naturinstrumente, um Wind und Meer herbei zu zaubern.

Neu mit theaterpädagogischem Begleitheft:

Lolle rennt

Ein fulminantes und bewegendes Musiktheater über Liebe und Davonlaufen, Verantwortung und Versöhnung. Für Kinder von 8-13 Jahren. Buch: Thomas Sutter, Regie: Matthias Witting.



Lolle rennt von ihrem Zuhause mit Mutter und Stiefvater davon und trifft dabei auf ihren leiblichen Vater. Neben einer theaterpädagogischen Nachbereitung (Buchung erforderlich!) gibt das Begleitheft wichtige Hilfen im Umgang zum Thema Patchwork-Familien.

Inhalt

Editorial	3	Das integrative Moment des Anders-Sein Überlegungen zur Fachtagung des „Theaterfest der Sinne“ in Lingen (Ems)	48
<i>Bernd Ruping</i>		<i>Lars Göhmann</i>	
25 Jahre Gesellschaft für Theaterpädagogik	5	Theater im sozialen Feld. Forschung zur Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkultu- ren	52
<i>Gerd Koch</i>		<i>Joachim Wondrak</i>	
Ganztagsschule		Kein Lernen ohne Scheitern. Interview mit Keith Johnstone	55
Den ganzen Tag Theater? Perspektiven und Probleme der Theaterpädagogik an Ganz- tagsschulen	6	<i>Carola Lehmann</i>	
<i>Florian Vaßen</i>		Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empi- risch erforschen?	57
Ganztagesschulen brauchen Theaterpäda- gogen – Wege zu einer gelingenden Kooperation		<i>Kirsten Schilling</i>	
Aspekte aus der Schulpraxis	11	So arbeiten wir – und so denken wir darüber	
<i>Fanni Lange-Mülot</i>		ErzählTheaterCafé. Ein theaterpädago- gischer Versuch mit FH-Studierenden	60
Ganztagesschulen als Herausforderung und Chance	18	<i>Gerd Koch, Birger Schmidt, Stephan Wes- seling</i>	
<i>Gitta Martens</i>		Berichte	
Theaterpädagogischer Unterricht an schu- lischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung. Ein Aufsatz und Interview mit Hajo Wiese	26	SIMPLE LIFE – REAL LIFE Internationales Theaterfestival mit Sympo- sium vom 12. bis 21. November 2004 im Theater HAUEINS in Berlin-Kreuzberg	66
<i>Britta Gundlach</i>		<i>Marc Mülhaupt, Edith Treder</i>	
Schlüsselkompetenzen		1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Ru- dolstadt (28. bis 31. Oktober 2004)	69
Kompetenznachweis Kultur	31	<i>Karola Wenzel, Christel Hoffmann, Steffi Boguth, Eva Hallerbach, Karina Berendt, Judith Suermann, Christine Frey, Gerrit Neuhaus, Barbara Kiwitt</i>	
<i>Brigitte Schorn</i>		Rezensionen	72
Das hab ich mir von der Bühne ins Leben gezogen	32	Ankündigungen/ Mitteilungen	78
<i>Bruni Müllner</i>		Adressen der AutorInnen	88
Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz	33	Fotonachweise	2
<i>Tom Kraus</i>		Impressum	2
Wie kompetent ist mein Schlüssel	35		
<i>Tom Kraus</i>			
Schlüsselkompetenzen: Nichts Genaues weiß man nicht.	36		
<i>Hajo Wiese</i>			
Vermischtes			
Die ganze Welt ist Bühne Rundgang durch eine außergewöhnliche Schule in Moskau	39		
<i>Norbert Ebel</i>			
Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit	41		
<i>Wolfgang Sting</i>			

Theaterpädagogik aus dem Schibri-Verlag

Die Maske ist ein Objekt des Spiels und der Darstellung, aber auch eine Metapher für psychologische, therapeutische, politische und soziale Gegebenheiten. Maske verbirgt und täuscht, mit Masken kann gespielt werden. Das kann Spaß machen; es kann zugleich die spielende Person wie die gespielte Rolle verdeutlichen, offenbaren, demaskieren.

In Maske – eine Bestandsaufnahme – wird die Vielseitigkeit des Phänomens Maske aus der Einseitigkeit verbreiteter Ansichten befreit. Pädagogische und künstlerisch-ästhetische Aspekte kommen zur Geltung, politische Fragen werden diskutiert, therapeutische Prozesse untersucht und religiöse Erfahrungen mitgeteilt.

Die Herausgeber berücksichtigen Anregungen aus Kunstwissenschaft und Theatergeschichte, aus Spielpädagogik und Therapie; sie liefern Impulse für theoretisch Interessierte und praktisch Engagierte zur Weiterarbeit, zum Weiterdenken und Weiterspielen.



Masken

Klaus Hoffmann, Uwe Krieger,
Hans-Wolfgang Nickel
2004 • 3-937895-03-5
404 Seiten • 25,- Euro

Thema des kommenden Heftes 47:

„Sport und Theaterpädagogik“,
Redaktionsschluss für Heft 47 ist
der 25. August 2005.

Beiträge per Mail bitte an Red.-
Adresse: koch@asfh-berlin.de

Fotonachweise

Karola Wenzel (zum Bericht des Kinder-
Theater-Fest in Rudolstadt)

Tom Kraus (zum Bereich Ganztagschule
und Schlüsselkompetenzen)

Gerd Taube (zum Artikel von N. Ebel)

Ulrike Breitwieser, Marianne Fritz, Marion
Willert (zum Beitrag ErzählTheaterCafé von
Gerd Koch)

Impressum

Herausgeber:

Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: uhen@udk-berlin.de, Fax: 030-78717974,

Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,
e-mail: koch@asfh-berlin.de, Fax: 030-99245-245

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

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königs-
wörther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: yassen@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)

Heftredaktion:

Michaela Günther, Hajo Wiese, Tom Kraus, Nadine Giese, Bernd Ruping

Verlag:

Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland

Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>

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

Grafische Gestaltung:

Arite Nowak

Copyright:

Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved

Preis:

Heft 46 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.

Editorial – Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss

Bernd Ruping

Theater in der Ganztagschule

Die Einrichtung von Ganztagschulen ist die derzeit lauteste Antwort deutscher Bildungspolitik auf die PISA-Studie. Ein Hauch von dem, was Freie Schulen in Deutschland seit zwanzig, dreißig Jahren praktizieren und weiterentwickeln – die Utopie von Schule als Soziotop, als geselliger Ort – weht nun durch das öffentliche Schulsystem. Er macht dort Hoffnung auf und Angst vor dem Wandel, bringt das Gewohnte durcheinander und schafft Gelegenheit für pädagogisches Engagement, bedeutet vor allem mehr Arbeit für alle (die möglichst wenig kosten darf), öffnet Türen, schafft Kooperationen, mindestens Gespräche und treibt – zusammen mit anderen Reformversuchen – auch zum Teil merkwürdige, da halbgefrüchte (gymnasiale Ganztagsbeschulung zur Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur, Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen – bereits für die Zehnjährigen stellt sich die Weiche aufs Hauptschulgleis, das für die wenigstens in einen Ausbildungsplatz mündet.)

Für theaterpädagogische Einrichtungen und freie TheaterpädagogInnen bedeutet die Ganztagschule eine Chance, das Arbeitsfeld Schule neu zu erobern. Es bleibt ihnen auch kaum etwas anderes übrig, denn ein Teil ihrer ehemaligen Klientel muss am Nachmittag in der Schule bleiben und kann die Freizeitangebote nicht mehr besuchen. Die Schulen sind durchaus interessiert an der Kooperation – irgendjemand muss die zusätzliche Zeit mit den SchülerInnen ja füllen –, auch wenn die Wege zu einer langfristigen Finanzierung, die partnerschaftliche Gestaltung der Zusammenarbeit noch recht unübersichtlich sind.

„Theaterpädagogik in der Ganztagschule“ ist das Thema, das im Mittelpunkt dieses Heftes steht. FLORIAN VASSEN gibt uns dazu eine Einführung in die aktuellen Entwicklungen und deren Wurzeln, in denen sich ihm die „Entstehung eines neuen kulturellen Feldes“ andeutet, wenn die politischen und pädagogischen Akteure die Chancen richtig zu nutzen verstehen. Dazu gehört auch, die Verfasstheit einer mediengewohnten Gesellschaft in den Blick zu nehmen, in der Selbstinszenierungsformen und Alltagstheatralität das Material sind, mit dem Theaterpädagogik im soziokulturellen

Meltingpot der Schulen konfrontiert sind. Was können TheaterpädagogInnen also in Schule wollen? Wie lässt es sich dort umsetzen? Und was brauchen sie dazu? FANNI LANGE-MÜLOT UND GITTA MARTENS haben sich nach der Herbsttagung des Bundesverbandes für Theaterpädagogik (BuT), die sich ebenfalls dem Thema widmete, daran gemacht, die Voraussetzungen und Chancen einer gelingenden Kooperation zu untersuchen und zu bewerten – aus der Sicht einer Schule auf der einen Seite (Lange-Mülot), aus der Perspektive der außerschulischen Partner auf der anderen (Martens). Die Artikel knüpfen an Fragen aus der konkreten Praxis an und geben wertvolle, auch pragmatische Hinweise, was bei der Kontaktaufnahme zu einer Schule zu beachten ist.

Klar ist: Beide Seiten müssen sich öffnen, müssen aufeinander zugehen, ihre Voreingenommenheit überwinden, wenn ein stärkeres Ineinandergreifen schulischer und theaterpädagogischer Lernformen das gemeinsame Ziel sein soll. BRITTA GUNDLACH gibt uns mit ihrem Artikel die Gelegenheit, Ausschnitte aus theaterpädagogischer Praxis in Schule näher heran zu zoomen. Dabei stellt sie die Frage, welche Risiken das Theatrale Lernen für das schulische System bedeuten kann und umgekehrt. Ihre These ist, dass theaterpädagogische Prozesse konträr zu dem verlaufen (müssen), was Schule in der Regel als Bildungsziele für ihre SchülerInnen formuliert und anstrebt. Transparent wird dieses Entgegen- und Unterströmen disparater pädagogischer Haltungen in einem Interview mit Hajo Wiese, der über sein „Doppelleben“ als Lehrer und Theaterpädagoge spricht.

Schlüsselkompetenzen

Wenn von Ganztagschulen die Rede ist, ist die Rede von den Schlüsselkompetenzen nicht weit entfernt. Es entsteht zusätzliche Zeit, die sinnvoll verbracht und begründet werden muss. Schließlich sollen die Schüler nicht einfach aufbewahrt werden. Wie lässt sich diese Zeit nutzen, welchem positiven Zweck soll sie dienen?

Naheliegender stellt sich die „Kultur“ zur Verfügung. Kulturelle Bildung ist immer irgendwie nützlich für das Zurechtkommen in unserer Gesellschaft, stärkt die Persönlichkeit und führt zu

besseren Umgangsformen. Das „Irgendwie“ teilt sie mit den sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die ja auch keinen bestimmten Gegenstand haben, sondern Haltungen und Einstellungen bezeichnen, die auf alle möglichen Zwecke gerichtet werden können. Man könnte sogar sagen, dass kulturelle Bildung das eigentliche Instrument für die Heranbildung von Schlüsselkompetenzen ist. Insofern sind die bestehenden kulturvermittelnden Bildungseinrichtungen den Schulen um etliche Nasenlängen voraus. Was die Schulen in Kopfnoten zum Arbeits- und Sozialverhalten seit kürzerer Zeit wieder dokumentieren, wurde dort schon seit langem erzeugt – aber nur nicht gezeigt. Das soll sich ändern: Mit dem **Kompetenznachweis Kultur** werden nichtschulische Bildungseinrichtungen von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) mit den Mitteln ausgestattet, ihren jugendlichen Kursteilnehmern ein Zertifikat über nachweisbare Schlüsselkompetenzen zu erstellen, das jene an ihre Bewerbungsunterlagen heften können, um Personalbeauftragten und Ausbildern ihre Anstellungs- oder Aufnahmeentscheidungen zu erleichtern.

BRIGITTE SCHORN stellt als Vertreterin der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) die Bedeutung eines Bildungspasses dar. Die positive Resonanz erklärt sie mit dem verbesserten Selbstbewusstsein, das durch die Reflexion eigener Stärken und Potenziale bei der Hervorhebung dessen, was Jugendliche in ihrer kulturellen Arbeit leisten, entsteht. BRUNI MÜLLNER, die am Theaterpädagogischen Zentrum Lingen den „Kompetenznachweis Kultur“ als Fortbildung für Fachkräfte in der kulturellen Jugendarbeit anbietet, betont, dass die Zertifizierung als dialogischer Lernprozess angelegt ist, der über die Funktion eines Zusatzzeugnisses hinaus große Bedeutung für die persönliche Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsbildung hat. TOM KRAUS, Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, hat an einer Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur teilgenommen. Aus seiner Sicht als langjähriger Theaterregisseur und Schauspieler problematisiert er die Intentionalität des Vorhabens. Wer sich den Erwerb einer Kompetenz zum Ziel setzt, kann keine theatral-ästhetische Erfahrung machen, die ihrerseits Schlüsselkompetenzen gerade hervorbringen vermag. Nach Kraus ist die Offenheit – auch Unvorbereitetheit – der an diesen Prozessen teilnehmenden Menschen gefordert, die Bereitschaft, sich überraschen zu lassen. Eine derartige Überraschung bietet dem Leser sein satirisches Mini-Drama „Wie kompetent ist mein Schlüssel“, in dem der Pförtner zum wahren Träger der Schlüsselkompetenz wird.

HANS-JOACHIM WIESE, ebenfalls Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, hat den Begriff „Schlüsselkompetenzen“ im Koordinatensystem der gesellschaftlichen Interessen, die er mit-bezeichnet untersucht. Herauskommt, dass der Begriff zum Begreifen nicht taugt, weil er einen Zusammenhang zwischen Fähigkeit und zu bewältigender Problematik nicht aufzuzeigen in der Lage ist. *Schlüsselkompetenzen* sind danach so ungefähr das Gegenteil von dem, was theatrale Lernprozesse erzeugen können: Handlungsanweisungen z.B., im Sinne Brechts.

Vermischtes

Eine Schule in Moskau, besucht und beschrieben von Norbert Ebel, schließt die Auseinandersetzung um Schlüsselkompetenzen und Gesamtschule kontrapunktisch ab. „Ganz im Gegensatz zu unseren hiesigen Schulen, in denen Theater und Musik allenfalls nette kleine freiwillige nachmittägliche Zugaben sind, wird dort die Theaterproduktion in den Mittelpunkt gestellt, um den sich all die anderen Disziplinen und Unterrichtsfächer (auch die klassischen) herumgruppieren. So wird das Lernen zielgerichtet.“ Jedoch bleibt die Frage nach dem Vorbehalt ästhetischer Bildung an Privatschulen sowie der ausgestellten Offerte nicht aus. In der Differenz zum deutschen Alltag und grundiert auf ein kulturelles Selbstverständnis, das durch sein profiliertes und sinnenfälliges Anderssein bewegt und – vielleicht – beflügelt, leitet dieser Beitrag zugleich über zu Wolfgang Sting, der in der zeigend ausgestellten Differenz „Chancen für eine interkulturelle Theaterarbeit“ sieht. Sting zeigt, das die künstlerische wie pädagogische Herausforderung einer die verschiedenen Kulturen überschreitenden Bildungsarbeit in der theaterpädagogischen Praxis einen Raum finden kann, der „intensive Lern- und Bildungsmöglichkeiten“ eröffnet, wenn er „die Gestaltungsprozesse von der Improvisation bis hin zur Aufführung umfasst“. Die Überzeugung, dass „Differenz und Fremdheit“ ins „Zentrum kultureller Praxis“ gehört, verbindet diesen Beitrag mit dem von Lars Göhmann, der in Resonanz zum dritten „Fest der Sinne“ in Lingen (30.09.-03.10.2004) die Qualität einer Theaterarbeit mit Behinderten reflektiert: Das „Anders Sein“, so sein Resümee, „ist ein wichtiger Bestandteil künstlerischer und gesellschaftlicher Integration. Es darf nicht um ein Angleichen, ein Homogenisieren von Menschen gehen, und damit ein Ausdifferenzieren von Menschen mit nicht genormter Passung, sondern um die Akzeptanz von Pluralitäten.“ Welche Ziele und Aspekte

Theaterarbeit mit „Anderen“ im sozialen Feld, speziell im sozialtherapeutischen Kontext, verfolgt, beschreibt Joachim Wondrak im anschließenden Beitrag zu den „unfreiwilligen Subkulturen“. Über die Verbindung Johnstone – Schule und die Liebe zum Scheitern hat Carola Lehmann mit Keith Johnstone gesprochen, den sie im September 2004 in Köln getroffen hat, wo er im Theater im Hof zwei Workshops gab. Dabei auch an Schule denkend, scheut er sich nicht zu sagen: „Theaterpädagogen sind die einzige Hoffnung“. Welcher „Zusammenhang zwischen Verwandlungen adoleszenter Mädchen im Theaterspiel und ihren lebenslaufbezogenen Verwandlungen im Übergang vom Kind zur Jugendlichen“ besteht, untersuchte Kirsten Schilling in ihrer Dissertation „Theater als Double – Transformationsprozesse von Mädchen in der beginnenden Adoleszenz im Medium Theater in der Sozialen Gruppenarbeit (§29 KJHG)“. Dabei stellt sie die empirische Beforschung des Theaterspielens sowie ihre eigene methodische Vorgehensweise zur Debatte.

„So arbeite ich, und so denke ich darüber“ ist eine Rubrik dieser Zeitschrift, zu der wir mit dem Beitrag von Gerd Koch, Birger Schmidt und Stephan Wesseling wieder herzlich einladen wollen. Die drei KollegInnen experimentieren mit einer sehr besonderen Weise theatraler Intervention im öffentlichen Raum, dem „ErzählTheaterCafé“. Es ist dies der Versuch, die qualitative Sozialforschungsmethode des Narrativen (also: erzählenden) Interviews und kulturelle Öffentlichkeitsarbeit im theaterpädagogischen Rahmen zu versammeln. Das Kaffeehaus stellt dabei die Klein-Öffentlichkeit dar, in der Erzählungen einzelner Gäste von Theaterszenen unterbrochen oder ergänzt werden.

Die Herausgeber weisen ausdrücklich auf die Ankündigungen am Schluß des Heftes hin, darin u.a. hochprofilierter und fachlich differenzierter Studienangebote zur Theaterpädagogik.

25 Jahre Gesellschaft für Theaterpädagogik

Gerd Koch

Der Rückblick auf die 25 Jahre der Gesellschaft für Theaterpädagogik (gegründet am 2. Februar 1980) kann recht positiv und produktiv ausfallen: Dass eine Vereinigung von Individualisten (Pädagogen, Theaterpädagoginnen, Künstlern und Wissenschaftlerinnen) so lange besteht, ist allein schon etwas, was freudig zu registrieren ist!

Die Mitgliederzahlen wachsen stetig. Die Gesellschaft ist Mitglied in der BAG Spiel und Theater in Hannover und ihr 1. Vorsitzender, Gerd Koch, ist Beisitzer im Vorstand der BAG. Weitere Mitglieder im Vorstand der Gesellschaft sind Christian Hoffmann, Marianne Streisand und Romana Trautmann.

Die Gesellschaft zeigt sich in der Mitarbeit ihrer Mitglieder an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Aufgabenfeldern bei der Mitwirkung an der Etablierung, Festigung und Erweiterung der Theaterpädagogik als einem Handlungs- und Denk-Feld zwischen Pädagogik und Theater: Dadurch, daß unser Arbeitsgebiet doppelt bestimmt ist, können wir/müssen wir auch doppelt präsent sein - in Theater und Pädagogik: beide Erfahrungsfelder stärken uns. Und beide Erfahrungsfelder können durch uns gestärkt werden.

Die nun schon im 20. Jahrgang erscheinende „Zeitschrift für Theaterpädagogik“: KORRESPONDENZEN ist ein Gewächs aus dem Hause Gesellschaft für Theaterpädagogik. Sie ist die einzige deutschsprachige, konzeptionelle Publikation unseres Faches. Die KORRESPONDENZEN kommen

regelmäßig im Frühjahr und Herbst im SCHIBRI Verlag heraus, der sein Profil in der Theaterpädagogik schärfen konnte – nicht zuletzt mit dem ersten deutschsprachigen „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ (herausgegeben von den Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Marianne Streisand und Gerd Koch, und verfasst von vielen FachmenschInnen).

Neuerdings finden die offenen Jahrestagungen der Gesellschaft für Theaterpädagogik im Tagungshaus Himbergen, 29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel.: 05828-357. Dort gibt es einen großen Saal und weitere Räume für praktische Übungen (ein bisschen erinnert diese Tagungsstätte an die Räumlichkeiten von Thomasburg bei Lüneburg, wo die Gesellschaft 1979/1980 ganze Lehrstückwochen durchführte). Das nächste Treffen wird sich im November mit Theaterarbeit und Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Behinderungen) befassen. Anmeldungen sind bereits bei Florian Vaßen, dem Vorsitzenden der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. (siehe Impressum) möglich.

Schon immer haben Mitglieder/MitarbeiterInnen sich an Buchproduktionen beteiligt bzw. selber welche initiiert. 2004: „Theaterarbeit in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields“ herausgegeben von Gerd Koch, Sieglinde Roth, Florian Vaßen und Michael Wrentschur. 2005: Reiner Steinweg unter Mitarbeit von Gerd Koch: „Erzählen, was ich nicht weiß“. Am Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück in Lingen wird neben der umfangreichen Lehre auch publiziert: Der 1. Band der „Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik“ ist im Erscheinen.

Es besteht mittlerweile ein erfreulich großes theaterpädagogisches Netzwerk mit kompetenten TheaterpädagogInnen. Unerfreuliches ist natürlich auch zu vermelden: Häufig genug muss für Arbeitsplätze und Arbeitsmöglichkeiten in der Theaterpädagogik gekämpft werden – etwa in der Sozialen Arbeit, wenn solche sozialkulturelle Arbeit in den Kann-Bereich der sozialen Versorgung rutscht – und gestrichen wird! Und: Die Bezahlung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen ist keineswegs angemessen! Auf denn zum fünfzigjährigen Bestehen!

Ganztagschule

Den ganzen Tag Theater?

Perspektiven und Probleme der Theaterpädagogik an Ganztagschulen

Florian Vaßen

1. Das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik

Das Berufsfeld der Theaterpädagogik ist expansiv, unübersichtlich und grenzenlos. Die Folgen sind gleichermaßen positiv wie negativ: Theaterpädagogik kann überall und nirgends eingesetzt werden, sie ist notwendig und nützlich wie überflüssig und unnütz, viele praktizieren sie und nicht alle können das; kurz: der Beruf des Theaterpädagogen und der Theaterpädagogin ist trotz erheblicher Bemühungen der Verbände (BuT, BAG) kaum festgelegt und definiert, er ist eben offen – auch in positiver Hinsicht.

Die Lehrenden, die an Theaterhochschulen Schauspieler/innen ausbilden, sind nämlich ebenso Theaterpädagog/innen wie die Lehrer/innen für Darstellendes Spiel an Schulen, die Mitarbeiter/innen für ästhetische Vermittlung und kommunikative Kunst an Theatern ebenso wie Sozial-Theaterpädagog/innen in außerschulischen Einrichtungen; das Arbeitsfeld reicht bekanntlich von der Managerschulung bis zur Gewaltprävention.

2. Die Theatralisierung der Gesellschaft

Mit der allgemeinen, durch die neuen Medien konstituierten *Theatralisierung* unserer Gesellschaft scheint sich auch ein Teppich theaterpädagogischer Tätigkeiten und Aktivitäten – vom Amateur bis zum Psychodrama – über unsere Realität zu legen, affirmativ ideologisierend ebenso wie helfend-heilend oder kritisch eingreifend. Theaterpädagogisches Handeln und Reflektieren ist u.a. auch so gefragt und zumeist auch sinnvoll und notwendig, weil sich eine endlose Kette von inszenierten Ereignissen, Ästhetisierungen von Herrschaftsverhältnissen und Theatralisierungen von Politik sowie Selbstinszenierungen mit Show und Image als zentrale Kategorien der Öffentlichkeit beobachten lassen, die auf die Problematik einer radikal veränderten Wirklichkeit in einer „Erlebnis“- und „Spektakel“-Gesellschaft verweisen. Architektur und Design inszenieren unsere Umwelt als kulissenartige ‚Environments‘, in denen mit wechselnden ‚Outfits‘ kostümierte Personen ihren eigenen ‚Lifestyle‘ zur Schau stellen.

Form tritt an die Stelle des Inhalts, Design verdrängt den Sinn, ja, wie Bolz es formuliert, Design hat „niemals ein Sinnproblem, sondern ist seine Lösung“¹.

So wie sich in der Warenästhetik die Form vom Gebrauchswert löst, so werden persönliche Beziehungen der Menschen zu einem Problem des Inszenierungsgeschmacks, gesellschaftliche Prozesse nur noch in der sekundären Form der Theatralisierung wahrnehmbar und soziale Probleme auf Lebensstilgruppen und ihre Stilprobleme reduziert – der Besitz von positionellen Gütern, d.h. solchen, die andere nicht haben, belegt die Stellung in der Gesellschaft. Aus „Ich arbeite, also bin ich“ über „Ich konsumiere, also bin ich“ wird: „Ich inszeniere mich und andere oder anderes, also bin ich“. Erfolg haben heißt, wahrgenommen werden, sich zur Schau stellen und Aufmerksamkeit erregen, d.h. tendenziell prominent werden; im Mittelpunkt steht das Marketing der eigenen Person – *imagebuilding* und *impressionmanagement*. Die falsche Marke bei Kleidung, Accessoires und Kosmetika steht für ein falsches Leben. So üben der vestimentäre Code und die facilen Botschaften in ihrer Bildhaftigkeit eine oft suggestive und damit größere Wirkung aus als Diskursivität und sprachliche Ausdrucksfähigkeit.

Der jeweils spezifische Habitus, der sich in unterschiedlichem Maße dieser Haltungen bedient, kann erworben werden und ist damit vermittelbar – auch von Theaterpädagogen. Sie haben teil an diesen Theatralisierungsprozessen, sie affirmieren sie oder kritisieren sie, indem sie entweder die gesellschaftliche Theatralisierung „bedienen“ oder versuchen, die Potentialität von Eigensinn und Widerspruch sichtbar zu machen.

3. Differenzierung zur Alltagstheatralität

Theater-Erfahrungen machen, sei es als „geschulter“ Rezipient, als reflektierter Schreiber, als selber Spielender oder ästhetisch Produktiver, Vermittelnder und Anleitender, ermöglicht die Bildung von *Spiel-Räumen*, die anders strukturiert sind als die kalkulierten, medial hergestellten, ökonomisch begründeten „Spiel“-Flächen der inszenierten Gesellschaft. Vor allem selber Theaterspielen mit der

Dopplung von Spieler und Figur und der Erfahrung einer eigenständigen Wirklichkeit im Spiel kann in besonderem Maß produktiv sein bei dem Versuch, soziales Handeln und Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse noch möglich zu machen, bzw. beim Wahrnehmen, Verstehen und Analysieren der Ästhetisierung und Theatralisierung gesellschaftlicher Strukturen. Das Sichtbare und für den Theatervorgang Konstitutive des Als-Ob könnte das zunehmend unsichtbare, Wirklichkeit suggerierende Als-Ob der neuen elektronischen Medien als ein solches erkennbar machen, denn „weniger denn je [sagt] eine einfache ‚Wiedergabe der Realität‘ etwas über die Realität aus. [...] Die eigentliche Realität ist in die Funktionale gerutscht. [...] Es ist also tatsächlich ‚etwas aufzubauen‘, etwas ‚Künstliches‘, ‚Gestelltes. Es ist also ebenso tatsächlich Kunst nötig.“⁵²

Die medial bedingte Wirklichkeitsveränderung könnte so zum einen durch die Kenntnis der Konstruktionsweise ästhetischer und sozialer Theatralität besser durchschaubar werden; zum anderen könnte sie in der ästhetischen Theatererfahrung und eigenen Spielerfahrungen beeinflusst werden. Die „unmittelbare interpersonale Tätigkeit“ und Erfahrung „als Gesellung lebendiger Körper“ und Sprache ermöglichen eine Kommunikation weitgehend ohne zwischengeschaltete, „Wahrnehmung“ besetzende „Apparate“⁵³.

Die inflationäre Intimität-simulierende Facialisierung in den Medien wie die vielfältigen Möglichkeiten der Selbsterfindung und Maskerade in den webpages bis hin zum virtuellen Cybersex im Internet im Sinne von „Inscene yourself“ bedeutet anders als beim Theater(-Spiel) Theatralisierung ohne Körper. In den newsgroups und chats findet ein körperloses Spiel mit Identität statt, heute präsentiere ich mich in dieser Weise, morgen in jener, jeden Tag kann ich mich neu „erfinden“, ohne mich festlegen zu müssen, aber auch ohne irgendeine körperliche Erfahrungen zu machen. Dem „flachen“, seiner historischen Dimension beraubten und damit entleerten, dem zirkulierenden und nur das Gegenwärtige zeigenden zweidimensionalen „Realitätsbild“ der neuen Medien, würde zudem das Theaterspielen etwa mit Hilfe von Anti-Naturalismus, Verlangsamung und Verfremdung Formen von Diachronic, Historizität und Kontextualität ebenso entgegenstellen können wie es mit seiner dreidimensionalen Direktheit und Sinnlichkeit die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Erfahrung sowie das Aufbrechen und die Störungen zumeist nur medial vermittelter, eingeschliffener Wahrnehmungen sowie fabrizierter Bildflächen ermöglichen würde. Trotz aller Berührungspunkte und Parallelen zwischen ästhe-



tischer Theatralität und sozialer Alltagstheatralität geht es demnach um die Produktivität von *Differenzerfahrung*.

Das alte Medium Theater bekäme so – trotz oder gerade wegen seiner Marginalität – mit seiner fremd wirkenden Ästhetik, seiner sinnlichen Präsenz und seinem verlangsamenden Zeitmaß als reflektierte ästhetische Praxis und praktische Potentialität eine spezifische, in gewisser Hinsicht sogar widerständige Funktion in der Beschäftigung mit und der Kenntnis von medial vermittelter sozialer Theatralität unserer Gesellschaft.

4. Produktivität versus Konsumverhalten

Vor diesem Hintergrund und angesichts der medial vermittelten intensiven Theatralisierung von Jugendwelten ist es eine entscheidende Frage für die Entwicklung der Gesellschaft, wie Jugendliche (und Erwachsene) mit den neuen Medien umgehen, wie sie die Theatralisierung von Gesellschaft erfahren und wie sie den Vorgang der *Inszenierung* in öffentlichen und privaten, ja intimen Räumen erleben bzw. diese Inszenierung selbst praktizieren. Es gilt hier eine selbstreflexive, praxisnahe und Perspektive eröffnende Haltung zu entwickeln; bloße Kritik am Verhalten der Jugendlichen hilft da ebenso wenig wie simple Verdammung, einfaches „Madig-Machen“ oder ideologiekritisches Zerpflücken. Der entscheidende Schritt scheint mir vielmehr zu sein, wie man vom reinen Konsumverhalten – ob nun beim Shoppen, am Computer, beim Video oder bei Events – zu kreativen, eigenständigen und aktiven Verhaltensweisen und Umgangsformen kommt. Produktivität, ein in den letzten Jahrzehnten durchaus kritisch hinterfragter Begriff, kommt hier wieder zu ihrem Recht, allerdings nicht ökonomisch verengt, sondern weit

Den ganzen Tag Theater?

gefasst als schöpferische Fähigkeit von Menschen. „Produktion muß nämlich im weitesten Sinn genommen werden, und der Kampf gilt der Befreiung der Produktivität aller Menschen von allen Fesseln. Die Produkte können sein, Brot, Lampen, Hüte, Musikstücke, Schachzüge, Wässerung, Teint, Charakter, Spiele usw. usw.“⁴

Eine Darstellung mit *power point*, die Digitalisierung von alten Fotos, die Herstellung eines Videos oder das Schreiben von Cybertexten gehört hier ebenso dazu wie die ästhetische Arbeit mit den alten Medien, wie Musik zu machen, sich im Bereich der Bildenden Kunst auszuprobieren, mit Sprache umzugehen oder Texte zu schreiben und – sozusagen als die komplexe Zusammenführung all dieser Aspekte – Theater zu spielen. All dieses gilt natürlich auch für die Schule, zumal wenn sie die Tageszeit der Jugendlichen als deren Lebenszeit acht Stunden am Tag vier ein Halb Tage die Woche über mehr als eine Dekade beansprucht.

5. Chancen und Gefahren der Ganztagschule

Die Zeiten haben sich geändert. War noch vor ein paar Jahren die Ganztagschule in der Regel entweder pädagogisches Experiment oder alltägliche Form der Gesamtschule, einer Schulart, die in weiten Kreisen der Bevölkerung abgelehnt und von einflussreichen konservativen Kreisen als Einheitsschule diffamiert wurde, so kommen heute zunehmend auch CDU regierte Bundesländer zu der Einsicht, dass Ganztagschulen sinnvoll sind. Zum einen ist das aktuelle Umdenken Folge der Pisa-Studien, in denen Länder mit Ganztagschulen zu erheblich besseren Ergebnissen kommen als die Halbtagsschule im dreigliedrigen Schulsystem in Deutschland. Zum anderen wirkt die kapitalistisch strukturierte Produktionsform am Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts umfassend auch in die bürgerlichen Familien hinein; die Frau gehört nicht mehr zu Küche, Kirche und Kindern, sondern ist in wachsendem Maße selbstständig und berufstätig. Damit bröckelt eine bildungs- und familienpolitisch konservative Bastion in Deutschland, die Jahrzehnte lang bestimmte schulpädagogische Veränderungen blockiert hatte. Um zu retten, was zu retten ist, versucht die CDU in Niedersachsen deshalb die sog. *freiwillige* Ganztagschule einzurichten, d.h. nur die Kinder, die es „nötig haben“ bzw. bei denen es die Eltern wollen, besuchen die Schule am Nachmittag, die anderen gehen weiterhin mittags zu „Muttern“ nach Hause. Kinder aus bürgerlichen oder bäuerlichen Familien, können so ihre Besonderheiten, zumeist Privilegien, bewahren. Offensichtlich ist damit die

Funktion des Ganztagskonzepts darauf reduziert, nicht mehr funktionierende Familienstrukturen zu ersetzen, Verwahrlosung eines Lebens auf der Straße oder vor dem Fernseher/Computer zu verhindern und Raum für Jugendliche aus sehr restriktiven, autoritären, zumeist patriarchalischen Familien und aus den bildungsfernen Milieus mit sog. Migrationshintergrund zu eröffnen. Dahinter steht die Ideologie, dass Kinder aus bürgerlichen Familien nachmittags zuhause besser aufgehoben sind, was zumal bei Einzelkindern, die als einzigen Ansprechpartner ein Elternteil, zumeist die Mutter, haben, mit nichts zu begründen ist.

Die Finanzminister der Länder sehen darüber hinaus in der sog. Selbständigen Ganztagschule die Chance, dass durch die Budgetierung der Lehrerstunden und den daraus bezahlten Angestellten- und Werkverträgen erhebliche finanzielle Mittel gespart werden könne. Deshalb ist darauf zu achten, dass weiterhin grundständig ausgebildete Lehrer auch in den ästhetischen Fächern unterrichten, und die externen Spezialisten, wie z.B. die Theaterpädagog/innen, in Kooperation mit den Lehrern ihr Fachwissen einbringen.

Der Ganztagsbereich der Schulen darf auf keinen Fall zum *Aufbewahrungsort* für die Kinder werden, die es „nötig“ haben, dies wäre eine disfunktionale, pädagogisch unsinnige und kinderfeindliche Entwicklung. Stattdessen sollte auch der Nachmittagsbereich für alle Schüler/innen, d.h. auch an Gymnasien, obligatorisch sein, denn hier können sie in besonderer Weise sich begegnen, miteinander lernen und wechselseitig von einander „profitieren“, auch die Kinder aus sog. „wohl behüteten“ Verhältnissen.

Es genügt auch nicht, die Nachmittagszeit an die bisherige Halbtagsschule anzuhängen und die Kinder und Jugendlichen in dieser Zeit zu beaufsichtigen und zu versorgen. Die Ganztagschule ist nur dann sinnvoll, wenn ein **umfassendes Konzept für die Strukturierung des ganzen Tages** entwickelt wird. Es scheint also notwendig, dass bestimmte *Lern-Blöcke* gebildet werden und sich aufeinander beziehen, aber auch dass ein Nachmittag für *Projektunterricht* und einer für *Arbeitsgemeinschaften* vorgesehen wird. Die ästhetischen Fächer benötigen in der Regel ein anderes Zeitmaß, dürfen mit diesem Argument aber nicht an den Rand gedrängt werden oder als „Erholung“ oder Animation für die sog. „harten Fächer“ dienen. Die Form der Ganztagschule bietet die Voraussetzungen, dass die Schulen sich zu ihrem Umfeld öffnen, dass sie mit ihrem *Stadtteil* enger zusammenarbeiten, in diesen hineinwirken und Impulse von dort erhalten. Wichtig scheint mir, dass externe Fachleute mit ihrem Wissen aus der Praxis in

die Schule kommen. Damit sollen nicht die Lehrer aus dem Unterricht verdrängt werden oder gar billige Alternativen für sie gefunden werden, sondern die *Praxiserfahrungen* von Experten für die Lernprozesse der Schüler/innen nutzbar gemacht werden; gerade informelle Lehr- und Lernverfahren sind hier von großer Bedeutung. Schon heute arbeiten viele Schulen mit Sportvereinen, Stadtteilzentren und ähnlichem zusammen. Diese Kooperation wird sich insofern schon aus zeitlichen Gründen intensivieren, als die Kinder und Jugendlichen der Ganztagschulen erst gegen 16.30 Uhr zuhause sein werden, zu einer Zeit also, zu der viele Bereiche im außerschulischen Leben von Erwachsenen „besetzt“ sind, d.h. Jugendkunstschulen, Jugendmusikschulen, Sportvereine, Volkshochschulen und Theater müssen in die Schulen gehen und dort ihre Angebote in der frühen Nachmittagszeit einbauen.

In Niedersachsen z.B. beschäftigt sich die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) intensiv mit dem Thema der Zusammenarbeit von kultureller Bildung und Schule und hat sich als Aufgabenschwerpunkt die Initiierung und Förderung von Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungsbereichen gewählt, wozu es auch die Broschüre „Auf neuen Wegen im Netzwerk Bildung“ gibt (info@lkjnds.de). Darüber hinaus existieren längerfristige Bildungsangebote in Bereichen wie Museums-, Kunst-, Musik und Theaterpädagogik, die sich über ein halbes oder ganzes Schuljahr erstrecken und in den Rahmen des Nachmittagsunterrichts passen. Inzwischen liegt eine Vereinbarung zwischen dem Kultusministerium und der LKJ vor mit dem Ziel, die Zusammenarbeit sinnvoll zu organisieren; ein Schema für ein Kooperationsangebot an Schulen aus dem kulturellen Arbeitsfeld ist auch schon erarbeitet. Dort wird von einer Bezahlung der externen Fachkräfte nach BAT III ausgegangen. Für regionale Angebote übernimmt die LKJ auch die Öffentlichkeitsarbeit auf ihrer Homepage. Denkbar, ja unter bestimmten Voraussetzungen, z.B. im Theaterbereich, empfehlenswert scheint es zu sein, die Schule als Lernort zu verlassen und die Arbeitsgemeinschaft, den Workshop oder den Unterricht in geeigneten, „schulfernen“ Räumen in nahe gelegenen Kultur- oder Jugendeinrichtungen durchzuführen; außerschulische Räume sind oft geeigneter für kreative Arbeits- und Lernprozesse.

6. Was soll das Theater? – Theater, Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel

Theater spielt seit der frühen Neuzeit an Schulen eine große Rolle. Allerdings reduzierte es sich seit

dem 20. Jahrhundert oft zum Anhängsel des Deutschunterrichts und/oder zur bürgerlichen Begleitkultur, zum musischen Anhängsel oder – im besten Falle – zu reformpädagogischen Versuchen. Nicht etabliert als Schulfach wie Kunst und Musik blieb das Theater letztlich marginale „Verschönerung“ des Schullebens. Dies verändert sich in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der schon beschriebenen Theatralisierung unserer Gesellschaft, mit einem veränderten Selbstverständnis der Stadt- und Staatstheater sowie der freien Theater, mit der Einführung des *Schulfaches Darstellendes Spiel* in immer mehr Schularten und Bundesländern, mit veränderten Methoden des handlungs-, produktions- und erfahrungsbezogenen Unterrichts und mit Modifikationen in der Lehrerrolle.

Es wird nachgedacht über die körperliche und sprachliche *Präsenz* des Lehrers, es werden zunehmend *Methoden* wie Rollenspiel, szenisches Spiel und szenische Interpretation im Unterricht angewandt; die *Theater* haben eingesehen, dass sie nur „überleben“ können, wenn sie nicht gegen die neuen Medien, sondern neben ihnen oder sogar in Verbindung mit ihnen ein junges Publikum gewinnen, und kooperieren deshalb eng mit Schulen. Schließlich das Fach *Darstellendes Spiel*: Es wird in neun Bundesländern und z.B. in Niedersachsen an 90 Sekundarstufen II unterrichtet. Die Ausbildung für Theaterlehrer findet in guten Weiterbildungsstudiengängen statt, seit zwei Jahren aber auch zum ersten Mal in Deutschland in einem Universitätsverbund Hannover-Hildesheim-Braunschweig *grundständig* wie die wissenschaftlich-künstlerische und methodisch-didaktische Qualifizierung für den Unterricht in Musik und Kunst. Ab dem Wintersemester 05/06 wird das Darstellende Spiel als *BA-Studiengang* angeboten (*Bewerbungen* sind bis zum 30 April zu richten an die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Johannes-Selenka-Platz 1, 38118 Braunschweig, Tel.: 0531/ 391-9127, Fax: 0531/ 391-9259, weitere Informationen über www.hbk-bs.de, davreu@web.de oder vassen@fbis.uni-hannover.de). Viele Veränderungen werden von den Lehrer/innen getragen, aber auch im Bereich Theater/ Darstellendem Spiel öffnet sich die Schule zusehends für außerschulische Kooperationen, für Theater-Projekte und Theaterpädagog/innen als Fachleute, vor allem weil diese neben der Selbst- und sozialen Kompetenz als „*kommunikative Künstler*“, wie auf der BuT-Tagung im Frühjahr 2003 formuliert wurde (vgl. *Korrespondenzen* H. 45, 2004), sich in besonderem Maße auf den Aspekt der ästhetische Kompetenz konzentrieren. Deren Erarbeitung ist sehr oft auch der entscheidende Ausgangspunkt für die Entwicklung von

Den ganzen Tag Theater?

Selbst- und Sozialkompetenz. Indem bei den Jugendlichen anstelle von „Abhängen“ und Verweigerung, tagtäglicher „Verstellung“ in Form von Selbstbildern und fremdbestimmten Rollen, vor allem aber „Anerkennungskult und Selbstverwirklichungsideologie“ in der theatralen Unterbrechung des Gewohnten Staunen und Neugier, „Selbstvergessenheit“ und „Gegenwärtigkeit“ (Hajo Wiese) treten, entsteht zudem ein anderes Verhalten gegenüber der Alltagstheatralität. Sogar Selektion und destruktive Konkurrenz können im „Spiel-Raum“ Theater reduziert werden.

In Hannover haben z.B. einige Theaterpädagog/innen an Theatern und anderen Institutionen oder als Freischaffende ein *Netzwerk* gebildet, das eine gemeinsame Position entwickeln und als Ansprechpartner für die Schulen dienen soll (Informationen über: Barbara.Kantel@schauspielhaus-hannover.de oder Tina.Wellmann@t-online.de).

7. Das neue kulturelle Feld Schule

Wichtig scheint es mir, dass so unterschiedlich strukturierte Bereiche wie die freie Jugend- oder Kulturarbeit, speziell die Theaterpädagog/innen, und die Schule, also vor allem die Lehrer/innen, aufeinander zugehen, sich überhaupt erst Mal kennen lernen, die jeweiligen Interessen artikulieren und Probleme und Differenzen deutlich aussprechen. Anfragen der Schulen und Angebote der Theaterinstitutionen bzw. der Theaterpädagog/innen müssen ausgetauscht werden, ein örtliches oder stadtteilbezogenes *Koordinationsforum*, organisierte *Öffentlichkeitsarbeit*, z.B. qua Homepage einer Institution, sollten sich konstituieren. Die Arbeit mit Schüler/innen müsste begleitet werden von *Weiterbildungsangeboten für Lehrer/innen*, und die Schulen sollten in Zusammenarbeit mit Hochschulen oder anderen Institutionen zudem eine

Evaluation anstreben, damit die Entwicklung beobachtet werden kann und nach einer gewissen Zeit Schlussfolgerungen im Sinne von Verbesserungen möglich sind.

„Wildwuchs“ kann ja sehr produktiv sein, und die Eigeninitiative von Theaterpädagog/innen oder Lehrer/innen führen oft zu den besten Ergebnissen, aber ein gewisser Rahmen als Unterstützung sollte doch vorgegeben werden; gerade Schulen in sozialen Brennpunkten, für die die Ganztagsform unter Umständen eine neue Relevanz im Sinne eines sozialen und kulturellen Stadtteilzentrums bekommen könnten, bedürfen der Unterstützung von außen.

Da hier ein *neues kulturelles Feld* eröffnet wird, wird es sicherlich manche Reibungspunkte und tendenziell auch „Sackgassen“ geben. Die Ganztagschule ist auch nicht eo ipso eine Verbesserung, sondern eine *ambivalente* Konzeption, schwankend zwischen *Aufbewahrungsanstalt* und gemeinsamem *Lebens- und Lernort*. Erst wenn die Ganztagschule mit Leben und das heißt auch mit Theater „gefüllt“ wird, wenn sich hier unterschiedliche Positionen in ein innovatives Spannungsverhältnis begeben, d.h. der Dualismus von Schule und kultureller Bildung und das sektorale Denken der Beteiligten überwunden wird, und die Schulen Teil eines kulturellen Netzes geworden sind, kann ein neuer integrierter „Spiel-Raum“ für Lernen und Lehren, für Sport, Kultur und Theater, für Theaterpädagog/innen und andere außerschulische Expert/innen entstehen. Wie die Entwicklung verlaufen wird, hängt von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt von der finanziellen Ausstattung, aber auch von der Autonomie der Schulen und deren kreativer Nutzung sowie von der Lernfähigkeit der Personen und Institutionen, die in der Ganztagschule neu aufeinander treffen. Auch dieser Lernprozess könnte von Theaterpädagog/innen begleitet werden. Es tut sich was – und es gibt viel zu tun.

Anmerkungen

1 Norbert Bolz: *Die Sinngesellschaft*, Düsseldorf 1997, S. 232.

2 Bertolt Brecht: *Der Dreigroschenprozess. Ein soziologisches Experiment*, in: B.B.: *Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Schriften 1*, hrsg. v. Werner Hecht u.a., Bd. 21, Berlin u.a. 1992, S. 469.

3 Joachim Fiebach: *Kommunikation und Theater. Diskurse zur Situation im 20. Jahrhundert*, in: J.F.: *Keine Hoffnung. Keine Verzweiflung. Versuche um Theaterkunst und Theatralität*, Berlin 1998, S. 164.

4 Brief von Bertolt Brecht vom 7.4.41, in: GBA, Bd. 26, *Journale 1*, Berlin/ Frankfurt/a. M. 1994, S. 468.



Ganztagesesschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation Aspekte aus der SchulPraxis

Fanni Lange-Mülot¹

Die meisten TheaterpädagogInnen arbeiten auf dem freien Markt. Sie sind auf der Suche nach Arbeitsfeldern und Projektmitteln. Sind ihre Zielgruppe Kinder und Jugendliche, so rückt die Schule als ein breites Betätigungsfeld in den Blick. Wenn sie sich als Kooperationspartner der Institution Schule anbieten, bedarf es einer sachkundigen Analyse der konkreten Schule, mit der sie zusammenarbeiten wollen, der Kenntnis der Rahmenbedingungen, in der Schule funktioniert, und der Spielräume, die das jeweilige System bereitstellt. Die Rahmenbedingungen sind in Deutschland auch unter länderspezifischen Gesichtspunkten zu betrachten. Dieser Aufsatz ist geschrieben aus dem Blickwinkel hessischer Bedingungen, sie werden in den einzelnen Bundesländern in Varianten auftreten².

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ startete die Bundesregierung „das größte bundesweite Schulprogramm, das es in Deutschland je gab“. Das Ziel ist gesteckt: Bis zum Jahr 2007 sollen Tausende neuer Ganztageschulen entstehen. Verknüpft wird damit die Hoffnung auf die Wirksamkeit veränderter Lernbedingungen, auf die Begabungsentfaltung und Chancenverbesserung für die Schülerinnen und Schüler und der ausgesprochenen Erwartung an die Schulen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Diese Initiative knüpft an einer Vorstellung von „guter Bildung“ an, in der „mehr Zeit für individuelle Förderung...für Kreativität...und für höhere Qualität des Unterrichts“³ eingeräumt wird, Zeit, die jeder Schüler, jede Schülerin braucht, um seinen/ihren persönlichen Weg zu finden und eine eigene Persönlichkeit entfalten zu können. Eine solche Schule ist von einem umfassenderen Bildungsverständnis geprägt, das ein Lernen über den Unterricht hinaus beschreibt, ein Konzept, das vielfältige Professionen und die Kooperation unterschiedlicher Partner und Institutionen braucht.

TheaterpädagogInnen bieten sich als Kooperationspartner an. Mit ihren Erfahrungen aus der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit und ihrer Profession, der Theaterpädagogik, bieten sie Jugendlichen einen einmaligen Erfahrungsraum im Theaterspielen an, in dem der Einzelne experimentelle und selbstbestimmte Handlungsfelder erschließen kann und im Zusammenspiel mit Anderen neue Kommunikations- und Erkenntnisfähigkeiten ganzheitlich entwickelt. Lehrerinnen und Lehrer, die in vielfältigen Projekten bereits seit vielen Jahren die Zusammenarbeit mit Theaterpädagogen gesucht haben und immer wieder suchen, wissen um dieses große Potential für die Förderung ihrer SchülerInnen.

Die andere Seite der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland allerdings stimmt nachdenklich. Denn die im gleichen Zeitraum entfachte Diskussion um die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre und deren Einführung 2005, die Durchführung von landesweiten Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen für jeden Schulabschluss, – ebenfalls zum Nachweis für höhere Qualität von Unterricht erklärt – lassen die Aussicht auf die Chancen der Realisierung dieses Programms merklich schwinden. Kritisch wird verfolgt, ob nicht eine Ganztageschule ohne ein grundlegendes Konzept entstehen wird, wenn sich unter diesen Bedingungen des Verdichtens von Unterrichtsstoff in einer verkürzten Schulzeit der Unterricht im Gymnasium zukünftig in den Nachmittag hinein verpflichtend erstreckt und der entstehende Leistungsdruck für Kollegien und Schülerinnen und Schüler dazu führt, Kreativität gänzlich an den Tagesrand zu verbannen. Vor allem Lehrerinnen und Lehrer⁴, die musische Fächer unterrichten, befürchten deren Abwertung zugunsten der sog. Leistungsfächer, oder dass ihre pädagogischen Schwerpunkte wie die TheaterAG oder das Schulorchester bedeutungslos werden könnten.

Die bereits jetzt schon für außerschulische Kooperationspartner oft als sehr problematisch erfahrene Realität, dass sie entweder als Konkurrenz gesehen und schulische Rahmenbedingungen als ein die Kreativität einengender Zwang empfunden werden, könnte sich verschärfen. Oder die Theaterarbeit könnte sich zu einer Art Kompensationsangebot in einer allein auf Leistung orientierten Schule entwickeln, die aber völlig abseits vom Schulalltag im Stillen abläuft, wobei der/die TheaterpädagogIn nicht nur dem Honorar sondern auch noch dem Probenraum hinterherläuft.

Ganztagesschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation



Worin also liegt die Chance der Kooperation von Schule und Theaterpädagogik, von LehrerInnen und TheaterpädagogInnen? Welches sind Faktoren, die eine Kooperation gelingen lassen?

Ganztägig arbeitende Schulen sind in der Bundesrepublik Deutschland kein Novum.

Als Ganztagesschulen in der offenen und/oder gebundenen Form⁵ arbeiten sie bereits seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in ihrem pädagogischen Profil. Sie haben sich in der Regel unter Berücksichtigung des sozialen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler entwickelt und wurden meistens im Bereich der Sekundarstufe I für die 10- bis 16-jährigen Jugendlichen eingerichtet. Aber auch einzelne Grundschulen konnten mit einem ganztägigen Konzept an Profil gewinnen. Ganztagesschule bedeutete bisher auch, dass der jeweiligen Schule Lehrerstellen zur Verfügung stehen, die den Ganztagesbetrieb realisierten.



Offensichtlich ermöglicht der andere Tagesablauf einer Ganztagesschule alternative Entfaltungsmöglichkeiten für pädagogische Ideen. Zum einen sind viele der Ganztagesschulen gleichzeitig auch Gesamtschulen – je nach Ausprägung, wie sie die jeweiligen Schulgesetze der Bundesländer ermöglichen –, in denen Schülerinnen und Schüler unter einem Dach und im gemeinsamen Unterricht zu allen (!) Schulabschlüssen ohne Ausgrenzung gelangen können. Zum anderen lässt sich in diesem Rahmen Unterricht neu gestalten sowohl hinsichtlich des Stunden- und Tagesablaufes (Rhythmisierung) als auch neuer Lehr- und Lernmethoden bis hin zu „ästhetischer Gestaltung“ von Unterricht und Schulalltag. Hier haben z.B. Lehrerinnen und Lehrer in den künstlerischen Fächern Kunst, Musik und auch Darstellendes Spiel⁶ Maßstäbe für Schulentwicklung und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gesetzt⁷. Ganztagesschulen können auf die von Sozialpädagogen, Kunst-, Musik- und Theaterpädagogen für ihre Projekte formulierten Rahmenbedingungen flexibler reagieren. Gerade die Schulen, die ihrem Schulprogramm ein musisch-künstlerisches Konzept zugrunde legen, erfreuen sich hoher Akzeptanz bei den Eltern.

Diese Erfahrungen bestärken Kollegien und Schulleitungen wie z. B. an der Geschwister-Scholl-Schule in Offenbach, jetzt aktuell die Umwandlung ihrer Schule in eine Ganztagesschule zu betreiben, sich an solchen Modellen zu orientieren – sozusagen die „Gelegenheit beim Schopfe zu packen“. Das Investitionsprogramm bietet Möglichkeiten, die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Allerdings Personal-, Betriebs- und Verwaltungskosten werden aus diesem Programm nicht gefördert. Für Kooperationspartner steht bereits hier das große Fragezeichen, denn von diesem Investitionsprogramm der Bundesregierung ist ihr Engagement gar nicht betroffen, wie so manche außerschulische potentielle Kooperationspartner zunächst geglaubt hatten.

TheaterpädagogInnen als Kooperationspartner müssen über das pädagogische Konzept und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule informiert sein.

Auf dem Weg zu einer neuen Schule bieten sich Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe der Schule als Partner an. Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind auf kommunaler Ebene z.B. in Hessen aufeinander abzustimmen. Zusammen mit dem Schulträger und mit Trägern

Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation

der Jugendhilfe wird in Kooperation mit der Schulleitung ein gemeinsames pädagogisches Konzept zu einer in das Schulleben integrierten ganztägigen Betreuung und Förderung erarbeitet. Die Umwandlung erfolgt durch das festgelegte bürokratische Genehmigungsverfahren über die kommunalen Entscheidungsgremien bis zum Kultusministerium. Für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind unterschiedliche Vorschläge auf Bundesebene⁸ erarbeitet und länderspezifische Richtlinien herausgegeben worden. In Offenbach wird die Kooperation mit der Jugendhilfe folgendermaßen realisiert: Sie umfasst nicht nur die konzeptionellen Rahmenbedingungen, Bestandteil ist auch eine Abklärung über die zur Verfügung stehenden Ressourcen von Seiten des Schulträgers, der Jugendhilfe und des Kultusministeriums, die die Schulleitung gemeinsam mit einem Trägerverein entsprechend dem Konzept verwaltet. Schulleitungen genehmigter Ganztageschulen können auf diesem Weg auf Finanzmittel zurückgreifen, mit denen sie ihr Konzept umsetzen und Projekte oder Vorhaben, die ihrem Konzept entsprechen, finanzieren.

Die unterschiedlichen Blickwinkel auf die SchülerInnen kennen und respektieren: Kompetente LehrerInnen müssen definieren, was die SchülerInnen brauchen – Kompetente TheaterpädagogInnen müssen ihr Angebot spezifizieren.

TheaterpädagogInnen und auch andere außerschulische Kooperationspartner beschreiben Bildungsabsichten und Erziehungsaufträge in unterschiedlicher Sprache und aus anderen Blickwinkeln als LehrerInnen.

Zu Beginn der Konzeptentwicklung der Schwester-Scholl-Schule zum Beispiel, einer Schule auf dem Weg von der pädagogischen Mittagsbetreuung zur offenen Ganztageschule, stand zunächst die Analyse der Problemfelder der Schule an: Verhaltensauffälligkeiten, Unterrichtsstörungen, Schwierigkeiten bei der Integration im Klassenverband, Lernschwierigkeiten, um nur einige Beobachtungen zu nennen. Gleichzeitig wissen wir aber auch, dass nicht selten diese Schülerinnen und Schüler dadurch auffallen, dass sie in familiären, außerschulischen Zusammenhängen bereits Verantwortung übernehmen müssen und können, und dennoch oft in der Schule scheitern. Wir analysieren die Situation der SchülerInnen, um die richtigen, auf die Entwicklungsperspektiven der SchülerInnen ausgerichteten Entscheidungen für geeignete Projekte und Vorhaben in einer Ganztageschule treffen zu können und um zu wissen, welche Kom-

petenzen und Fähigkeiten die Schule zusätzlich braucht.

Unsere Schlussfolgerungen:

Wir stellen Arbeitszusammenhänge her, in denen KlassenlehrerInnen, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen zusammenarbeiten können. Eine andere aus der Sicht des Lernortes Schule formulierte Antwort auf die analysierten Probleme stellt die Einrichtung besonderer und spezifischer Förderprogramme im Ganztageskonzept dar, wobei z.B. die FachlehrerInnen Deutsch mit einer Expertin für LRS kooperieren.

Eine dritte Perspektive entwickelte sich in einem sehr konstruktiven Diskussionsprozess mit den Experten des Jugendamtes. Wir suchten gemeinsam nach alternativen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, die sie als Persönlichkeit anders als Schule fordern und ihnen damit einen neuen Blick auf den Schulalltag eröffnen können⁹. Für die Vertreter des Jugendamtes bedeutet dies ein ausgesprochen präventiver Ansatz, weil Kinder und Jugendliche auch durch ihr schulisches Scheitern zu Klienten des Jugendamtes werden.

Die Ausgangsthese: sich als Persönlichkeit in neuen Situationen erfahren, mit anderen in der Gemeinschaft erfolgreich sein zu können und in einem neuen, bisher unbekanntem Erfahrungsraum Ich-Identität zu entwickeln, ist eine wesentliche Grundlage auch für erfolgreiches schulisches Lernen. Wir entwickelten herausfordernde Projekte mit sportlichem und musikischem Schwerpunkt, es entstanden unter anderem musik- und theaterpädagogische Angebote, die von mir als Fachkollegin für Darstellendes Spiel begleitet und koordiniert werden.

Dies Beispiel macht die Chancen der Zusammenarbeit ganz unterschiedlicher Professionen deutlich.

In dem jeder Kooperationspartner die spezifischen Blickwinkel der anderen Profession kennt, seine eigene Kompetenz und Fähigkeit akzeptiert weiß, gewinnt das gemeinsame Anliegen: Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, für die wir gemeinsam Verantwortung tragen.

Die Entwicklung und Realisierung eines solchen Ganztageskonzeptes braucht kompetente Kooperationspartner. Das Gesamtpaket von Anforderungen kann ein Kollegium nicht abdecken. Dabei werden auch nicht die Fachkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer und ihr Unterricht in Frage gestellt. Im Gegenteil: Bei der Planung und Realisierung des Konzeptes für eine Ganztageschule braucht es außer einer flexiblen Schulleitung vor allem auch das Engagement kulturpädagogisch kompetenter LehrerInnen¹⁰. Ihre Fachkompetenz ermöglicht es, dass der Lernort Schule sich nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Perspektiven ausrichtet hin zu einer „Ästhetisierung des Schulalltags“, sie tragen den Entwicklungsprozess, auf den sich ihre Schule begibt. Unter diesem Aspekt stellen Theaterpädagogen auch für Schulen mit dem Fachangebot Darstellendes Spiel keine Konkurrenz, sondern eine Bereicherung dar.

Im Bereich der Musik- und Kunstpädagogik gibt es bereits erprobte und erfolgreiche Partnerschaften mit Institutionen der ästhetischen Bildung wie Musikschulen und Jugendkunstschulen. Für unsere Schule hat sich für den Bereich der Theaterpädagogik die Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum im Rhein-Main-Ge-

Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation

biet, dem Schultheater Studio Frankfurt, angeboten. Wie in der Kooperationsvereinbarung zwischen der Schule und dem Schultheater Studio vorgestellt wird (siehe Anlage), sind, basierend auf der Ganztageskonzeption aber auch im Hinblick auf punktuelle Projekte mit besonderem Schwerpunkt, die ästhetischen und pädagogischen Grundlagen und die Prinzipien der Zusammenarbeit gemeinsam festgelegt. Wichtig schien uns auch, gemeinsame Ziele für die konkrete Umsetzung zu benennen. Noch sind wir in der ersten Erprobungsphase, und es ist abzusehen, dass sich die Umsetzung nicht im gesteckten Zeitrahmen verwirklichen lässt, da der Veränderungsprozess der Institution Schule durch viele Faktoren beeinflusst wird. Die Realisierungsschwierigkeiten sind aber nicht konzeptionell bedingt.

Theaterpädagogen müssen wesentliche Rahmenbedingungen der Institution Schule akzeptieren.

Die Teilnahme an Projekten der außerschulischen Jugendbildung unterliegen im Prinzip dem Primat der Freiwilligkeit. Dies ist durchaus nachvollziehbar und wurde bei der Konzeptentwicklung von den Gesprächspartnern der Jugendhilfe immer wieder angesprochen. Die freiwillige Teilnahme ist auch wiederholt Thema der außerschulischen Pädagogen, vor allem auch ein Prinzip in der Theaterpädagogik.

Aus schulischer Sicht liegen andere Erfahrungen vor. Unser Freizeitprojekt in der 5. Klasse ist ein Pflichtprojekt. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Hypothese, dass bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler die Voraussetzungen für die freiwillige, erfolgreiche Mitarbeit in dem Projekt fehlt. Von sich aus nehmen sie die Zusatzangebote im Rahmen von Freiwilligkeit mangels positiver Erfahrung wenig an. Deshalb soll durch ein für den ganzen Jahrgang verpflichtendes Angebot im Sinne eines Wahlpflichtprojektes Motivation und Interesse geweckt werden.

Schülerinnen und Schüler verhalten sich im schulischen Rahmen anders. Soziale Kontakte und

Beziehungen werden oft anders ausgetragen und gelebt als in außerschulischen Zusammenhängen. Für selbstbestimmte Entscheidungen brauchen sie außer ihrer Gruppe die Vorbereitung und Begleitung von Erwachsenen. Wenn diese familialen Rahmenbedingungen wegfallen, erhält die Schule als Ganztageschule einen neuen Auftrag. Verknüpft mit der Institution Schule sind selbstverständlich Verbindlichkeit gegenüber Eltern, Aufsichtspflicht und Anwesenheitskontrolle, um nur einige Beispiele zu nennen.

Schule muss Rahmenbedingungen für Kooperation bereit stellen.

1. Kooperation braucht konkrete Absprachen über die gegenseitigen Erwartungen und jeweiligen Aufgabenstellungen.

Wir beginnen jede Projektphase mit einer gemeinsamen Sitzung aller an dem Projekt beteiligten, z.B. KlassenlehrerInnen und außerschulische Pädagogen, unter Koordination der Projektleitung (Schulleitung). Hier werden z.B. Erwartungen abgeklärt, gemeinsame pädagogische Vorüberlegungen getroffen, Einwahlkriterien gemeinsam entwickelt.

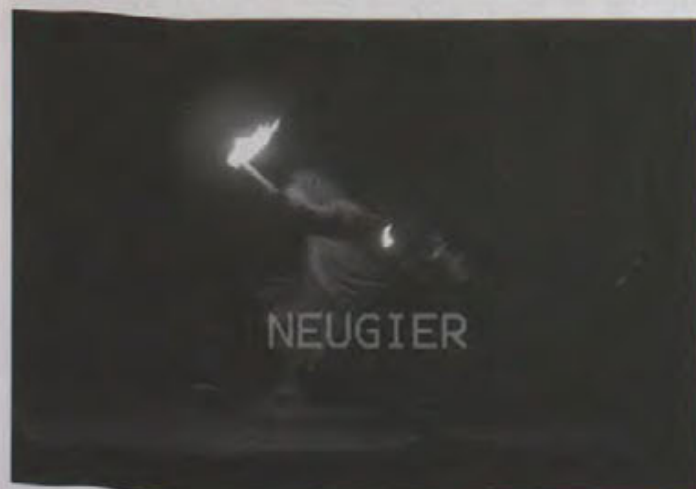
Ebenso gehört es zu unserem „Pflichtprojekt“, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen begleiten. Sie fungieren in der Regel nicht in der Rolle des/der PädagogIn im Hintergrund. Die neue Chance für sie ist es, die SchülerInnen in den neuen Erfahrungsräumen zu erleben, an den Erfolgen teilnehmen zu können und damit Rückschlüsse auf die Entwicklungsperspektiven der einzelnen Schülerpersönlichkeit ziehen zu können.

Sehr bewährt hat sich und wird auch von allen Beteiligten eingefordert eine Zwischensitzung, in der einzelne Fragen problematisiert werden können, und ein Austausch über die Entwicklung einzelner SchülerInnen stattfinden kann. Damit sind die Nachmittagsprojekte aus pädagogischer Sicht integraler Bestandteil der Schule geworden.

2. Kooperation braucht gemeinsame Zeit. Ein gemeinsames Zeitbudget geht über Planungssitzungen hinaus.

Auch LehrerInnen müssen ein Zeitkontingent für Kooperation erhalten. Diesen Aspekt in die Konzeption der Ganztageschule einzuarbeiten ist eine wichtige Aufgabe für Schulleitung und Fachkollegen.

3. Kooperation muss honoriert werden. Für außerschulische Kooperationspartner bedeutet Kooperation in der Regel eine unentgeltliche Mehrarbeit. Dies kann nicht im Interesse einer Schule sein, die Ganztagesangebote in ihr



Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation

Schulkonzept integriert und sich eine Kooperation gleichberechtigter Partner im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen vornimmt. Andernfalls würde dies eine gravierende Missachtung der Arbeitsbedingungen ihrer Kooperationspartner bedeuten. Die Schule muss sich darüber im Klaren sein, dass als Bestandteil des Arbeitsvertrages die Kooperationszeit mit verankert werden muss.

Dieser Kriterienkatalog ist sicherlich nur vorläufig. Mit der Entstehung neuer Ganztageschulen werden neue Erfahrungen gemacht, werden sich Schulen neue Perspektiven und Ziele setzen können.

Schulen werden sich entscheiden müssen, ob sie sich an diesem Veränderungsprozess beteiligen wollen und die Chance für die Entwicklung neuer Ausbildungs- und Entwicklungsperspektiven für ihre Schülerinnen und Schüler ergreifen wollen. Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen stehen vor der Tür: Sie haben einen Fundus von Angeboten im Gepäck.

Kooperation kann dort gelingen, wo Kooperationspartner die systemischen Bedingungen wechselseitig kennen, miteinander kommunizieren und akzeptieren.

Kooperationsvereinbarung zwischen der Geschwister-Scholl-Schule in Offenbach und dem Schultheater-Studio Frankfurt (Theaterpädagogisches Zentrum RheinMain)

Die Geschwister-Scholl-Schule Offenbach vereinbart mit dem Schultheater-Studio Frankfurt (Theaterpädagogisches Zentrum RheinMain) eine Kooperation im Bereich Ästhetischen Bildung, der Sprachförderung und der Prävention.

Ziele dieser Kooperation sind:

- die Unterstützung der Ästhetischen und Kulturellen Bildung der Schülerinnen und Schüler der GSS im Bereich des Darstellenden Spiels und des Schultheaters,
- die Unterstützung der gewaltpräventiven und sozialintegrativen Erziehungsarbeit der Schule,
- die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler unter den Aspekten der Autonomie, Kreativität, bewußter Lebensgestaltung, Kommunikation und beruflicher Qualifikation,
- die besondere Förderung der Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit geringen Deutschkenntnissen,
- die Ergänzung des Unterrichts durch Angebote und Projekte,
- die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem Verständnis theatraler Zeichen und zur Gestaltung dramatischer Geschichten in Theater, Film, neuen Medien, Kunst und Musik,
- die Förderung des Interesses bei den Schülerinnen und Schülern an der Kultur des Theaters und an der Verwendung seiner Ausdrucksmöglichkeiten im eigenen Interesse.

Die Vereinbarung zielt auf eine längerfristige Kooperation, deren Inhalt und Projekte im Mai jeden Jahres für das darauffolgende Schuljahr gemeinsam festgelegt werden.

Verlauf, Erfolge und Probleme werden jährlich gemeinsam überprüft.

Die Planung erfolgt in Abstimmung mit den betreffenden Gremien der Schule (z.B. Schulentwicklung und Koordinationsgruppe Prävention)

Die Kooperation bezieht sich auf folgende Bereiche:

1. Wahlpflichtprojekt im Ganztageskonzept des Jg. 5
2. Wahlpflichtprojekt im Ganztagesangebot (Theater AG) im Jg. 6
3. Projekt(e) zur Sprachförderung im Deutsch-Intensivkurs
4. Unterstützung der Schule bei Präsentationsveranstaltungen, Schulfest...

Perspektivisch ist beabsichtigt, folgende Bereiche parallel zur Schulentwicklung aufzubauen:

5. Workshops zur Gewaltprävention in einzelnen Klassen (Begleitung zum Präventionsprogramm der Schule)
6. Theateraufführungen für alle Jahrgänge der Schule mit theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungs-Workshops
7. Nach Abruf Aufführung und Workshops zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus „Pommes schwarz weiss“
8. Weiterführendes Wahlpflichtangebot in Ganztagesbereich in den Klassen 7-10 als TheaterAG

Vereinbarungen

Zu 1 und 2 :

Das STS verpflichtet sich, für Theaterprojekte geeignete Theaterpädagogen auszuwählen und vorzuschlagen. Das STS sorgt für eine projektbegleitende fachliche Beratung der Theaterpädagogen und für Ersatz, wenn ein Theater-

Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation

pädagoge wegen Krankheit oder aus anderen Gründen ausfallen sollte und dies rechtzeitig bekannt wird. Die GSS schließt mit dem/der TheaterpädagogIn einen Vertrag, in dem Ziele, Zusammenarbeit mit den KollegInnen, Arbeitszeiten und das Honorar geregelt werden.

Zu 3:

Das STS führt im Rahmen des Deutsch-Intensivkurses ein Projekt zur Sprachförderung durch. Vorgesehen sind 15 Zeitstunden unter der Leitung von 2 Theaterpädagogen an 4-5 Schultagen mit 2 Sprachförderkursen.

Zu diesen insgesamt 30 Arbeitsstunden kommen 10 Stunden Vorbereitung (u.a. Planungsgespräche mit Schulleitung und den betroffenen KollegInnen). Das Projekt wird durch das STS evaluiert, die Ergebnisse der Evaluation werden der GSS zur Verfügung gestellt.

Das STS übernimmt die Verantwortung für die Konzeption des Projektes und deren Evaluation und trägt deren Kosten.

Zu 5:

Das STS führt mit einzelnen Klassen der GSS Workshops zur Gewaltprävention durch. Die GSS wählt die betroffene Jahrgangsstufe aus und schafft einen Unterrichtszusammenhang, in den die Workshops systemisch und systematisch eingepasst werden. Das STS unterstützt die KollegInnen der GSS bei dieser Planung, falls gewünscht, auch durch Einladung zu den vorbereitenden Veranstaltungen und Fortbildungen.

Das STS stellt die Workshops zu den bestmöglichen Konditionen zur Verfügung, die sich aus der Förderung der Gewaltprävention des STS durch Stiftungen und Präventionsräte ergeben. Die GSS finanziert über eigene Mittel und Schülerbeiträge einen Unkostenbeitrag in Höhe von XXX Euro pro Workshop.

Zu 6:

Das STS vermittelt der GSS mindestens 2 mal jährlich Gastspiele geeigneter Theatergruppen des Kinder- und Jugendtheaters und bemüht sich dabei um Berücksichtigung thematischer Wünsche der GSS.

Die GSS betrachtet es als ihr Interesse, allen Schülern der GSS mehrere Theaterbesuche im Rahmen ihrer Schulzeit zu ermöglichen. Die Kosten für das Theater tragen die Schüler durch Eintritt, der XXX Euro nicht übersteigen sollte. Die GSS nimmt dazu Kontakt zu geeigneten Spielstätten auf, das STS übernimmt die Verhandlungen mit den Gastspielgruppen und den Spielstätten in der direkten Vorbereitung der Gastspiele. Von Interesse ist dabei auch ein Gastspiel in englischer Sprache.

Das STS begleitet Theaterbesuche durch Vor- und Nachbereitungen (Projekt „Zuschauer im Rampenlicht“) auf Anfrage durch die FachlehrerInnen.

Die Kosten werden von beiden Seiten vor Beginn der Projekte vereinbart.

Für das Schultheater - Studio :

Für die Geschwister-Scholl-Schule:

Ort, Datum

Ort, Datum

Anmerkungen

1 Die Autorin ist stellvertretende Schulleiterin an der Geschwister-Scholl-Schule Offenbach, einer Haupt- und Realschule mit Förderstufe. Diese Schule mit Pädagogischer Mittagsbetreuung befindet sich auf dem Weg zu einer offenen Ganztageschule und steht im Umwandlungsprozess zu einer Integrierten Gesamtschule. Sie ist Fachlehrerin für Darstellendes Spiel.

2 Um sich über den konkreten Entwicklungsstand der Ganztageschulentwicklung in den jeweiligen Bundesländern zu informieren empfehle ich folgende Kontakte.

1. Ganztageschulverband GGT e.V.,
www.ganztageschulverband.de

2. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.,
www.ggg-bund.de

3 Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn, 8.9.2003 in Berlin

4 Nicht zuletzt, weil auch die ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer des Darstellenden Spiels um die große Bedeu-

tung ihres Faches für die ästhetische Bildung und die Eröffnung der vielseitigen Erfahrungs- und Lernprozesse wissen, setzen sie sich in allen Bundesländern mit Nachdruck für die Einführung als Schulfach in allen Schulstufen gleichberechtigt neben den anderen musischen Fächern und für eine qualifizierte Lehrerausbildung ein.

Info und Kontakt: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. BVDS, www.bvds.org

5 Als Ganztageschule in der offenen Form werden in Hessen die Schulen bezeichnet, in denen sich an den Schultag am Nachmittag ein Freizeitangebot anschließt. Gebundene Ganztageschulen verstehen sich als Schulen, die ihr Unterrichtsangebot ganztägig organisiert haben.

6 In den einzelnen Bundesländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für das Fach, ich verwende die hessische Version „Darstellendes Spiel“

7 Ein Beispiel „Für uns ist wichtig, dass der Alltag ästhetisiert wird“ in: Erziehung und Wissenschaft 12/2004 - Kreative Schule: IGS Bad Oldesloe.

Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen - Wege zu einer gelingenden Kooperation

8 Z.B. „Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztageschulen“. Ingrid Mielenz (Vors.) Bonn/Berlin 2003

9 Vgl. dazu: Heinz Müller - Lichtenheld: „Diagnostische Kompetenz“ und die Widersprüche des Schullebens, in PädForum: unterrichten erziehen 5/2004

10 Joachim Reiss (Vors. des BVDS) „Kulturelle Netze knüpfen – Schulen zu Knotenpunkten machen!“ in: Evangelische Akademie Loccum – Loccum Protokolle 07/03: Schulen ans kulturelle Netz!



Ankündigung

„Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit“

Dieser erste Band der neuen Reihe „Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik“ setzt sich in vielfältiger Form mit den Arbeitsweisen, Widerständen und Überraschungen auseinander, die theatrale Lernprozesse für Spielleitung und Gruppe bereit halten. Welche Bedingungen, welche Einstellung auf das gegenwärtige Geschehen begünstigen das Erlebnis jener ‚magischen‘ Augenblicke künstlerischer Qualität und Intensität, die eine Gruppe in der theatralen Interaktion hervorbringen kann? Worin liegen die Erschwernisse, aber auch die perspektivische Bereicherung für das soziale Lernen und besonders in der Schule im Umgang mit Lernwiderständen und – Verweigerungen der SchülerInnen?



2005, ISBN 3-937895-10-8, ca. 250 Seiten,
Preis ca. 14,90 €, Schibri-Verlag, Tel. 039753/22757,
Fax 039753/22583, e-mail: schibri-verlag@t-online.de

Die Autoren befassen sich mit den Begriffen des Lernens und den – auch in der Theaterpädagogik – verbreiteten Bildungsvorstellungen. Sie beschreiben Kernbegriffe theatraler Lernprozesse (Experiment, Stillstand, Mimesis, Aleatorik, kommunikatives Vakuum, Gegenwartsidentität) sowie deren Umsetzungen in der theaterpädagogischen Praxis in der Schule und geben einen Überblick über die (subjekt-)philosophischen Grundlegungen ihrer Arbeit. Das Buch bietet Lehrern, Spielleitern und Theaterpädagogen vielfältige Anregungen, um sich mit den eigenen Vorstellungen über Lehr- und Lernziele, ihrer Perspektive auf die Lerngruppe und ihre interaktiven und kommunikativen Prozesse auseinander zu setzen. Gleichzeitig kann das Buch als ein Beitrag zur gesellschaftspolitischen Standortbestimmung der Theaterpädagogik vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdiskussion gelesen werden.

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

Ganztageschulen als Herausforderung und Chance¹ Was braucht eine gelingende Kooperation? Aus der Sicht der Theaterpädagogik

Gitta Martens

Die Normschule der Zukunft soll eine Ganztageschule sein. Für Theaterpädagogen als professionelle außerschulische kulturelle Kinder- und Jugendarbeiter bedeutet dies, dass ihnen am Nachmittag ihre Zielgruppen ausbleiben werden, da im Rahmen der Ganztageschule zur Ergänzung schulischer pädagogischer Angebote auch künstlerisch-kulturelle Veranstaltungen die Regel werden. Da Schule aus eigenen Kapazitäten diese Entwicklung nicht leisten kann, bietet sich Kooperation an, indem Theaterpädagogen in die Schule gehen, um dort auf Kinder und Jugendliche zu treffen. Eine ideale Verbindung? Oder treffen sich David und Goliath, nur dass David diesmal dem Untergang geweiht ist?

Auf der Herbsttagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. Oktober 2004 unter dem Titel „(Moralische Anstalt), Theaterpädagogik und Ganztagschule“ leitete ich eine Arbeitsgruppe zur Problematik, um zusammen mit Theaterpädagogen und Lehrern zu eruiieren, was sie als Berufsgruppen zur Kooperation befähigt. Meine These war, dass Kooperation neben Information, Unterstützung, Rahmenbedingungen, Konzept und Qualifikation vor allem eine Form interprofessioneller Kommunikation braucht, d.h. eine gelingende Beziehung „spezialisierter Anderer“, die es ihnen ermöglicht im Interesse einer dritten Größe, hier der Kinder und Jugendlichen, eine Form realitätsrelevanter Zusammenarbeit zu finden. Was darunter zu verstehen ist und welche Konsequenzen dies für Theaterpädagogen haben kann, die im Rahmen der Ganztageschule arbeiten wollen, möchte ich im folgenden ausführen.

Lehrer und Theaterpädagogen – Gemeinsamkeiten und Trennendes

Während Lehrer dem formalen Bildungssektor angehören, wirken Theaterpädagogen im informellen Bereich. Gleichwohl sind Theaterpädagogen wie Lehrer durch ein Fach (Theater) charakterisiert und durch eine Art der Beziehungsgestaltung (Pädagogik); beide Gruppen als spezialisierte Andere sind Beziehungsarbeiter, da Pädagogik immer als Initiierung oder Begleitung von Lernprozessen im Kontext der Sozialisation des Menschen begriffen werden muss. „Beziehungsarbeit unterscheidet sich von rein sachlich-gegenständlicher Produktionsarbeit durch den geringen Entfremdungsgrad zur Person, auf die sich die Beziehungsarbeit richtet. Weiterhin ist eine erhöhte Sensibilität für lebensweltliche Beschädigungen Voraussetzung in der interaktionszentrierten Arbeit.“² Beziehungsarbeit verlangt deshalb die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. „Sie gilt als alles soziale Handeln konstituierende emphatisch-kognitive Operation.“³

Interprofessionelle Interaktion braucht diese Kooperationskompetenz, die systemisch bedingt unterschiedlich abgerufen und gefördert wird und je nach professioneller Strukturlogik zu Paradoxien beruflichen Handelns führen kann.

Leider waren nur wenige Lehrer auf dieser Bundestagung und so arbeiteten wir in der Arbeitsgruppe mit Hilfe des Playback Theaters haupt-

sächlich zu Einstellungen und Erfahrungen von Theaterpädagogen aus der Begegnung mit Lehrern.

Theaterpädagogen haben anders als Lehrer keine traditionelle und etablierte Institution im Rücken, deren Aufgabe, Inhalte, Vorgehen, Rahmenbedingungen jedem Menschen aus eigener Schülersperspektive bekannt sind. Sie sind zumeist Teil der Kinder/Jugendhilfe, die ihre Angebote zu deren Wohl an verschiedenen Orten und in verschiedenen Institutionen im Freizeitbereich macht, aber auch an Theatern, im Gesundheitswesen, der Wirtschaft.⁴ Dadurch haben Theaterpädagogen häufig eine berufliche Patchworkidentität ausgebildet: Sie sind mal mehr, mal weniger Pädagoge, Künstler, Spielleiter.

In der Arbeit der Arbeitsgruppe wurde deutlich, dass Theaterpädagogen Lehrer (gemeint sind alle Fachrichtungen) gern über die eigene Art der Arbeit informieren und in diese praktisch einführen wollen, damit Lehrer, als primär diskursorientiert, theaterpädagogische Anliegen und Vorgehensweisen verstehen. Theaterpädagogen selber finden es nicht so notwendig, sich über den Beruf des Lehrers und die Schule als Institution aus eigener Anschauung zu informieren. Im Gegenteil ist vielfach ein Wunsch nach Distanz bis hin zu Abwehr zu spüren.

Ich nehme an, dass als Schüler erlebte Kränkungen dafür verantwortlich sind, aber auch Selbsteinschätzungen, wonach das eigene berufliche

Ganztageschulen als Herausforderung und Chance

Handeln (Ganzheitlich, das Besondere des Einzelnen stärken und würdigen) im Vergleich mit schulischer Pädagogik als höherwertig eingestuft wird. Das auf Selektion basierende Pädagogikverständnis an der Schule scheint dem der Theaterpädagogen nicht kompatibel. Viele Theaterpädagogen sind zudem ehemalige Sozialarbeiter. Diese machen Schule traditionell für die Probleme ihrer Klientel verantwortlich. Theaterpädagogen fürchten, dass sie im schulischen Rahmen für Selektion vernutzt und damit um die eigene Besonderheit gebracht werden. Persönlichen Kränkungen und systemisch bedingte Bewertungsunterschiede des professionellen Handelns befördern eine abwehrende Haltung.

Kooperation als interprofessionelle Kommunikation, also Beziehung, ist aber auf Neugier und Offenheit angelegt und verlangt innere Bereitschaft zu Kooperation. Wie Untersuchungen zum Selbst- und Kooperationsverständnis von LehrerInnen und Sozialarbeiterinnen zeigen⁵, wird „Lehrern und Lehrerinnen Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft und damit indirekt berufliche Beziehungsfähigkeit abgesprochen, während Sozialpädagogen und -pädagoginnen als Teamarbeiter schlechthin betrachtet werden und die Beziehung als Agens ihrer Arbeit stark betont wird.“⁶ Was nichts darüber aussagt, ob Kooperation auch im Alltag qualifiziert vollzogen wird, weswegen Szcyrba zu dem Ergebnis kommt, dass Kooperation „derzeit noch ein unzutreffendes Etikett“ für interprofessionelle Beziehung ist.⁷

Es sind die beruflichen Traditionen, Einstellungen, Anspruchshaltungen und fachpolitische Fixierungen, die Haltungen der spezialisierten Anderen, die die Entwicklung kooperativer Formen behindern. Die Paradoxien beruflichen Handelns werden dabei der einzelnen Person angelastet. In der interprofessionellen Arbeit verstärkt sich das Leiden an diesen Paradoxien deshalb häufig.

Theaterpädagogen bauen Beziehungen des Vertrauens zu ihren Zielgruppen auf, um deren künstlerisch kreatives Potential zu heben. Dabei setzen sie sich auch von der sozialpädagogischen Arbeit ab, deren Paradoxie es ist, dem Einzelnen zwar zu helfen, aber auf Kosten von dessen Besonderheit, die Ursache seiner Hilfsbedürftigkeit ist und seine Integration und Inklusion verhindern. Gleichwohl trainieren auch Theaterpädagogen mit Hilfe der Spezifik ihrer Arbeit Einpassung und Anpassung, zumal wenn sie in traditionellen Feldern der Jugendhilfe wirken. Aus der Paradoxie kann eine Stärke werden, wenn das Besondere gewürdigt und für Kooperation herangezogen wird und dennoch zu gesellschaftlicher Vereinbarkeit führt.

Auch Lehrer bauen zu ihren Schülern eine Beziehung des Vertrauens auf, um sie mittels ihrer Person und ihrer Fachlichkeit autonom und überlebensfähig zu machen.

Konkurrenz durch Leistungsvergleich in Bezug auf abstrakte Leistungsgröße und daraus folgende Selektion konterkariert diese Beziehungen jedoch und lässt das Bemühen scheitern.

Verfangen in den Paradoxien ihres professionellen Handelns helfen sich Lehrer und Theaterpädagogen nicht selten auf die selbe Weise: sie zeigen sich gegenüber dem Schüler/Teilnehmer persönlich indifferent und betonen den Fachaspekt, wodurch Selektion (gibt es auch in theaterpädagogischen Prozessen) gerechtfertigt wird; sie verlieren die Distanz, setzen sich persönlich stark ein, verhalten sich widersprüchlich, werden nicht selten in ihrem Leiden selber zum Thema (burn-out syndrom).

Dieses Verhalten im Umgang mit den Paradoxien kann sich unter den Herausforderungen von Kooperation, zumal wenn sie nicht freiwillig gewünscht ist, wechselseitig verstärken und zu Indifferenz und Konkurrenz führen. Wechselseitige Abwehr und Vorurteile sind dann Ausdruck von Entlastungsverhalten. Aber „Mangelnde oder fehlende Kooperation in der pädagogischen Beziehungsarbeit bedeutet verschwendete Ressourcen sowie vertane Hilfsmöglichkeiten und Lebenschancen für Menschen“⁸.

Kooperation gilt heute denn auch als eine Kompetenz, die es zu trainieren und möglichst früh, bereits in der Schule zu fördern gilt, damit sie im Alltag, in der Performanz, problemlos genutzt werden kann. Wer Kooperation vermitteln will, muss fähig zur Kooperation sein.



SELBSTKOMPETENZ

Ganztageschulen als Herausforderung und Chance

Lehrer und Theaterpädagogen als spezialisierte Andere und Beziehungsarbeiter sollten deshalb in der Lage sein, bzw. durch Unterstützung und Anleitung dazu befähigt werden:

„1. sich über ihr Wissen und ihre Erfahrungen in Hinsicht auf die Ziele, die Praxis und die anstehenden Aufgaben auszutauschen. 2. anderen eigene Ideen verständlich zu machen wie auch die Ideen anderer an sich heranzulassen. 3. über mögliche Visionen sowie deren Umsetzung in Strategien und Pläne konstruktiv zu verständigen...“

Bisherige Kooperationen sahen zumeist einmalige Projekte vor, bei denen Theaterpädagogen eindeutig ergänzende Funktion im Nachmittagsbereich hatten. Da wo langfristige Kooperationen im Rahmen der Unterrichtszeit probiert werden, wie z.B. in Hamburg zwischen Musikschule und Schule, wird festgestellt, dass der Musikschullehrer den selben Bedingungen wie jeder andere Fachlehrer unterworfen ist, ohne an der innerschulischen Kommunikation teilnehmen und mitbestimmen zu können. Dabei wird der Musikschullehrer schlechter bezahlt und nicht unbedingt immer auch über ihn betreffende Fakten informiert.¹⁰ MUSE- Künstler der Yehudi Minuhin Stiftung dagegen arbeiten in der regulären Unterrichtszeit vom Lehrer begleitet, der zumeist für Disziplin und Ordnung zuständig ist und die Schüler unter dem Blickwinkel schulischer Kriterien beobachtet. Zwar sind die Künstler dadurch entlastet; da Disziplinprobleme aber auch Zeichen z.B. für eine gestörte Beziehung sein können, wie auch falsche Mittel- und Methodenwahl, über die es sich zu verständigen gilt, kann die Beziehung zwischen Künstler und Kind nicht wachsen und nicht auf Selbstorganisation und Autonomie zielen. Die Strukturlogik der Schule bindet die externen Fachkräfte ein, die Beziehungsgestaltung ist geprägt

vom Verhalten in den Komplementärrollen Lehrer/Schüler. Erwartungserwartungen – das Kind verhält sich so, wie es glaubt, dass der Lehrer es von ihm erwartet und umgekehrt – prägen die Beziehung und sind nur schwer zu durchbrechen. Denn Kinder nehmen Lehrer, Sozialarbeiter vor dem Hintergrund dieser vorherrschenden Strukturlogik wahr, abstrahieren am Ort Schule nicht davon. Ein Lehrer/Theaterpädagogen kann nett sein, er kann einem helfen, kann einen stützen, Unterricht kann Spaß machen; aber der Lehrer wird bewertet – alles Tun wird Schlüssel für Selektion. Die Blindheit von Lehrern gegenüber dieser Rollenproblematik wird zu der des Künstlers. Das Besondere künstlerisch-kultureller Arbeit und Beziehungsgestaltung verschwindet.

Systemautonomie und Störung

Nach Maturana und Varela versteht man lebende Systeme als autonome, sich selbst schaffende Organisationen, die damit befasst sind, zu funktionieren, wie sie funktionieren, und dies fortzusetzen. Werden sie dabei von außen gestört, fühlen sie sich in ihrer Autonomie bedroht und weisen das Außen ab. Tritt dagegen eine äußere Störung auf, die das System in seiner Autonomie zu bestärken scheint, so entwickelt das System ausgehend davon eine neue Organisation und betrachtet sich selbst als verändert. Ganztagschule kann so eine neue Organisation sein, wenn Theaterpädagogen von Lehrern als Bestärkung erlebt werden können.

Die Aufforderung zur Kooperation ist aber erst mal eine derartige Störung, worauf Schule als ein autonomes, ausdifferenziertes System reagieren muss, indem es sich das Neue einzugliedern, also anzupassen versucht. Aber auch für das wenig gefestigte „System“ der Theaterpädagogen bedeutet die Anfrage eine Störung. Wollen beide Systeme sich als offene verhalten, um Veränderungen mit zu vollziehen, also Neues schaffen, ohne dass die je eigene Substanz sich in Nichts auflöst, müssen jeweils angemessene Interventionen an das andere System herangetragen werden, damit sich dieses nicht bedroht, sondern ergänzt sieht. Kooperation hat dann eine Chance, wenn die spezialisierten Anderen voneinander Nutzen und Entlastung in Bezug auf eine gemeinsames Drittes, hier die Kinder und Jugendlichen, haben.

Lehrer benennen als berufliches Dilemma, zwischen fachlichen und pädagogischen Anforderungen und Notwendigkeiten aufgerieben zu werden. Deshalb wurde in der Vergangenheit der Ruf nach Sozialarbeitern als „Pannendienst“ immer stärker.



Lehrer interpretieren Kooperation zu Recht als Chance zur Entlastung, indem sie bestimmte Probleme oder auch neue Anforderungen an andere Spezialisten delegieren.

Was an Theaterpädagogen zu delegieren ist, ist vielen Lehrern vor allem Direktoren jedoch noch unbekannt, bzw. deckungsgleich mit sozialpädagogischen oder künstlerischen Zielsetzungen. Theaterpädagogen wird deshalb auch als „Pannendienst“ oder pure Freizeitbeschäftigung angefragt. So bleibt das eigentliche schulische Lernen in seiner Art unangetastet. An Theaterpädagogen lassen sich zwar beide Aufgaben erfolgreich delegieren. Ihre eigene pädagogische Wirkung wird sich aber solange nicht entfalten können, wie Schule diese nicht an oder erkennt. Schulische Rahmenbedingungen, Abläufe und innerinstitutionelle sowie pädagogische Wertigkeiten müssten sich dann nämlich relativieren, um kompatibel zu werden.

Ich möchte kurz verdeutliche¹¹, welche Art von Theaterarbeit als sinnvolle Ergänzung, aber auch Schule verunsicherndes Vorgehen gelten kann: Theaterarbeit, die sich als Lernen in Form künstlerischen Handelns versteht. Lernen dieser Art verlangt die Gruppe/Ensemble als Stimulans und Bezugspunkt. Theaterpädagogen ermöglicht über diese doppelt bestimmte Gruppe das Lernen fachkünstlerischer und allgemein künstlerischer Kompetenzen; aber auch den Erwerb von Subjekt-, Sozial- und Methodenkompetenzen, z.B. Kooperationskompetenz, die heute als zu vermittelnde Schlüsselkompetenzen in der öffentlichen Diskussion angemahnt werden.

Die Verkoppelung künstlerischer und pädagogischer Zielsetzung meint, die Persönlichkeit des Einzelnen, seine Selbst- und Sozialverantwortung durch Handeln zu aktivieren und den künstlerischen Prozess als einen sozialen und experimentellen Weg Gleicher zu verstehen. Darin hat jeder gleichermaßen etwas zum Verständnis des Anliegens und zum Ausdruck beizutragen; die Spielleitung hat eine dienende und strukturierende Rolle, gibt keine Interpretation oder gar spielerische Umsetzung vor, sondern geht von dem aus, was die Gruppe und die je Einzelnen anbieten. Folglich kann es weder um Werktreue noch um eine geschlossene Form gehen. Theater im theaterpädagogischen Projekt ist bis zum letzten Moment ein offener Prozess auf der Grundlage von Arbeitshypothesen, Arbeitsabsprachen sowie Spielregeln. Das Experiment ist also nicht – wie üblicherweise im Regietheater oder im schulischen Lernen – das Nachvollziehen eines bereits vom Spielleiter oder Lehrer entwickelten Konzeptes oder bekannten

Gesetzes. Es ist ein gemeinsamer Suchprozess als Folge offener Fragen, in dem es Phasen der produktiven Verwirrung gibt genauso wie Sackgassen oder Aha-Effekte und Lösungen, die nicht mehr Einzelnen zugeschrieben werden können. Deswegen verbietet sich bei diesem Verfahren auch die Benotung Einzelner. Künstlerisches Arbeiten muss die Chance zu „Fehlern“ haben, muss neue, unübliche Wege und Sichtweisen einschlagen dürfen; muss in Auseinandersetzung mit dem Material (dramatischer Text/biografisches Material, Thema, SpielerInnen und Spielleitung) adäquate Wege erfinden. Erst das vorläufige Ergebnis – z.B. die Aufführung – wird Erfolg oder Misserfolg aller verdeutlichen.

Theaterpädagogisches Handeln ist auch eine zielgerichtete Tätigkeit, „die als intentionale und tätige Verwirklichung von Zielen durch Einsetzen von Mitteln in einer wahrgenommenen Situation bezeichnet werden kann“¹². Doch setzen die Beteiligten gemeinsam die Ziele fest, und sie werden in Abhängigkeit von der subjektiven Sichtweise konkreter Interaktionspartner unter dem Gesichtspunkt der Gemeinsamkeit und nicht der Konkurrenz verwirklicht.

Gerade wegen dieser Abkoppelung der Theaterpädagogen von den Zwängen schulischer Leistungsverengung, kann Theaterpädagogen das Lernen wieder ins Feld führen. Unabhängig von Lehrplänen, Leistungs- und Vergleichskriterium kann jede Gruppe das ihr Wesentliche herausarbeiten und auf experimentellem Wege umsetzen. Sie allein bestimmt, was wie und für wen daraus entsteht, und wer es sehen soll oder darf. Wenn diese, der Kunst wesentliche Freiheit fehlt, weil die Arbeit fremd bestimmten Zielsetzungen (z.B. Selektion) folgen soll, ist die Theaterpädagogen ihrer Möglichkeiten beraubt.

Theaterpädagogik hat ein großes Potential, wie sich an der Breite der Arbeitsfelder erkennen lässt, für die vielfältige Modifikationen des künstlerischen Vorgehens je nach Zielgruppe und Zielsetzung bereit gehalten werden.

Es bleibt jedoch zu befürchten, dass das System Schule unter dem großen öffentlichen Handlungsdruck sich andere Professionalitäten eher einverleibt, als in Kooperation mit ihnen zusammen etwas Neues zu entwickeln und dadurch das Andere wirken zu lassen. Die aufgezwungene Eile in der Konzeptentwicklung findet großteils ohne Beteiligung anderer Spezialisten statt. Kooperation wirkt eher wie Koordination unter Leitung von Lehrern, die an der Nahtstelle von Schule und

Ganztagesschulen als Herausforderung und Chance

anderer Profession vermitteln bzw. darüber wachen, dass die anders professionellen Aktivitäten den schulischen Zielsetzungen entsprechend wahrgenommen und verwertet werden.

Kooperation meint jedoch, bereits die Ziele im gemeinsamen Gespräch herauszufiltern, um sie auf verschiedenem Wege anzustreben. Gerade wenn heute Theaterpädagogik etwas im Interesse der Kinder und Jugendlichen bewirken soll, was Schule bisher nicht vermag, dann muss es darum gehen, dieses Besondere zu erhalten. Denn ein intersubjektives Merkmal von Kooperation ist: „Wenn mindestens zwei Handelnde in eine beabsichtigte Umweltveränderung involviert sind, geht man gemeinhin von einem zumindest formal vorhandenen intersubjektiv gültigen Stellenwert des Ziels aus. Mehr noch: Nicht nur das Ziel des Umwelteingriffes muss gemeinsam definiert sein, auch das Mitwirken anderer Personen muss faktisch erfolgen. Genauer: Andere müssen ebenfalls Mitteleinsatz zeigen. Hier wird es dringend notwendig, dass man kommuniziert. Kommunikation ist nicht nur dann eine Voraussetzung, wenn darüber verhandelt wird, ob man überhaupt miteinander arbeiten will. Auch wie man schrittweise zu verfahren gedenkt und wer welche Mittel einsetzen wird, erfordert zur Klärung die Kommunikation hierüber.... Damit setzt die sprachliche Objektivierung der kooperativen Arbeit ein, das Kooperationsziel und die dazu gehörigen Kriterien werden publik, die Zielerreichung wird messbar. Möglichkeiten zur flexiblen Anpassung des kooperativen Prozesses an nicht bedachte Erfordernisse oder gemachte Erfahrungen im bisherigen Verlauf sind legitim. Doch bedarf es auch hier einer kommunikativen Aushandlung.“¹³

Kooperation ist damit ein zeitaufwendiger und anspruchsvoller Prozess, der die Kenntnis des eigenen Gegenstandes und Vorgehens voraussetzt, ihn profiliert anpasst, ohne dass eine Verschmelzung und Ununterscheidbarkeit damit einhergeht. Daraus folgt ebenfalls, den eigenen Gegenstand zu relativieren, ggf. zu modifizieren und auf Teile zu verzichten, wenn andere Professionen diesen besser erfüllen können, oder wenn in Abwägung der Kapazitäten anderes wesentlicher zur Erreichung der Ziele erscheint. „Ich mach nur das, was ich subjektiv für wesentlich halte“, ist dann keine kooperationsfördernde Haltung und bringt ins Abschieben. Vielmehr sollte die ganze von Theaterpädagogen erfolgreich zu bewältigende Palette zur Auswahl stehen. „Stillschweigende Planänderungen und Alleingänge sind streng formal betrachtet nicht kooperativer Natur. Daher setzt idealer-

weise die Koordination der Handlungsschritte ein, um sich nicht etwa gegenseitig zu behindern, sondern um ein optimales Erreichen des Ziels zu ermöglichen.“¹⁴

Natürlich ist das eine ideale Vorstellung, die wohl nur da zu realisieren ist, wo freiwillige Kooperation erfolgt, deren Nutzen für alle Beteiligten einsehbar und akzeptiert ist, deren Aufwand sich für alle rechnet.

Es kann weder um feindliche Übernahme der Theaterpädagogik durch das System Schule gehen, noch um Unterwanderung in Form des trojanischen Pferdes mit Namen Theaterpädagogik. Es braucht dazu die sich ihrer selbst bewussten, zur Selbstreflexion fähigen spezialisierten Anderen.

Wo ist Theaterpädagogik an Ganztagesschulen einsetzbar?

Kann Theaterpädagogik, also außerschulische kulturelle Bildung, wie oben beschrieben und ausgestattet mit einem Erfahrungsschatz von 30 Jahren Praxis in verschiedenen Arbeitsfeldern und davon abgeleitet differenziertem Methodenrepertoire bei gelingender Kooperation für die Ganztagesschule reizvoll sein? Aus Sicht der Theaterpädagogik bietet sich folgendes an: Vorbereitung und Nachbereitung von Berufspraktika und Exkursionen, also Untersuchungen der Wirklichkeit außerhalb der Schule und ihrer Spielregeln.

Veranschaulichung übergeordneter, der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglicher Themen im Zusammenhang mit Unterricht: z.B. Politik- und Geschichtsunterricht: Mitbestimmungsgesetz, Parlamentarismus, Bauernkriege, Prager Fenstersturz; oder Religions- und Ethikunterricht. Spielerisches Veranschaulichen kann den Jugendlichen helfen, ihre eigenen moralischen Werte im simulierten Konflikt zu entwickeln, bzw. zu verteidigen. Es führt darüber hinaus zur Begegnung mit sich selbst, dem Fremden in uns selbst und im Gegenüber, durch Rollentausch und innere Perspektivübernahme kann die Pluralität von Wirklichkeiten erkannt werden.

Alle drei Aspekte könnten in Abstimmung mit Lehrern von Theaterpädagogen in Unterricht integriert oder diesen stützend angeboten werden. Als vom Unterricht eigenständig könnten folgende Angebote verstanden werden.

Neben den Themen sind soziale Fragen und Konflikte der Kinder und Jugendlichen selber, oder im Rahmen des schulischen Miteinander interessant

und in ihrer Vielschichtigkeit am besten durch Spielen zu verstehen und zu lösen. Vom sozialen Training für alle bis zur theatertherapeutischen Arbeit mit verhaltensauffälligen SchülerInnen bietet Theaterpädagogik durch ihre methodische Vielfalt Anreiz und Ausdrucksmöglichkeit. Und gerade auch lernschwache Kinder vermögen durch Theaterspiel und seine so ganz anderen Lernformen Selbstvertrauen zurück zu gewinnen. In Kontakt mit Schulpsychologin oder Vertrauenslehrer können Konfliktmoderation geübt und Modelle des Zusammenlebens entwickelt werden.

Alters-, Geschlechts- und Nationenübergreifende Gruppen können durch kontinuierliche oder punktuelle Treffen ihre Probleme spielend erfassen und dank des Handlungsaspekts in den Griff bekommen.

Nicht zuletzt lassen sich theaterpädagogische Projekte als freie künstlerische, also keinem Unterrichtsthema oder -ziel verpflichtete Projekte, alters- und klassenübergreifend einsetzen, so dass ästhetisch bildende Prozesse ohne den Zwang zur Benotung ihr Potential entfalten können und soziales Verhalten als Gemeinschaftsaufgabe im Produktionsprozess praktisch erprobt werden kann. Diese Arbeit in Abgrenzung zum Fach Darstellendes Spiel – das zudem nicht an allen Schultypen oder in allen Bundesländern unterrichtet wird – könnte im Nachmittagsbereich stattfinden. Dadurch würde in jeder Schule für einen künstlerischen Transfer des Alltags auf die Bühne und vor ein Publikum gesorgt werden. Damit wäre die Möglichkeit geschaffen, eine der Schule angemessene künstlerische Kultur zu entwickeln, die Identifikation aller mit der Schule steigert und gemeinwesenorientierte Öffnung erlaubt.

Was braucht gelingende Kooperation vor Ort? Eine vorläufige Zusammenfassung aus Sicht der Theaterpädagogik.¹⁵

Fruchtbare Kooperation braucht Voraussetzungen. Lehrer und Theaterpädagogen müssen sich kennen lernen, um gemeinsam die Angebote der Schule zu erarbeiten.

Dazu müssten interessierte LehrerInnen erfahren können, dass Theaterspiel nicht einfach undiszipliniertes, wertloses und folgenloses Getöse oder verrücktes, „ex-zentrisches“ Selbstdarstellen ist, sondern eine Weise, sich die Welt und ihre Symbole anzueignen und sich selbst in ihr zu verorten, also ebenfalls, wenn auch anders, eine Form des Lernens, in der die Vielgestaltigkeit eines Lern-



KOMPROMISSBEREITSCHAFT

gegenstandes über das kognitive Verstehen hinaus erfasst werden kann.

Theaterpädagogen sollten durch Unterrichtshospitation bei interessierten LehrerInnen die Gelegenheit bekommen, aktuellen Unterricht zu erleben und die Komplexität schulischer Lehre heute vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen, um angemessene Methodenvorschläge und Ergänzungen unterbreiten zu können.

Die Struktur der Angebote für Nachmittag und Unterricht muss auch den Anforderungen gerecht werden, die theaterpädagogische Arbeit verlangt. Zeitlich, räumlich und bezüglich Gruppengröße und Zielsetzung sollte eine sinnvolle und eigenständige Ergänzung des schulischen Unterrichts ermöglicht werden. Angebote gemeinsam mit LehrerInnen müssen im Rahmen der Arbeitszeit entwickelt werden und genaue Zielabsprachen, definierte Arbeitsteilung, wechselseitige Akzeptanz verschiedenen Vorgehens, den Prozess begleitende Planung, gleichberechtigte Leitung und gemeinsame Auswertung erlauben. Bereits vorab stattfindende bauliche Veränderungen, bzw. neue Bauvorhaben sollten ebenfalls gemeinsam geplant werden.

Was ist von Seiten der Theaterpädagogik zu leisten, um ein adäquater Kooperationspartner zu werden?

Netzwerke als theaterpädagogisches Gegengewicht zu Schule

Um dem System Schule nicht vereinzelt gegenüber zu stehen, sollten sich Theaterpädagogen in Netzwerken organisieren. Einmal trainieren sie damit in ihren eigenen Reihen Kooperationskompetenz in Wort und Tat; zum anderen bün-

Ganztageschulen als Herausforderung und Chance



deln sie die verfügbaren theaterpädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen aus verschiedenen Arbeitsfeldern, um Referenten auf verschiedene Anfragen vermitteln zu können. Sie erarbeiten sich auf diesem Wege auch ein Selbstverständnis, aus dem heraus sie ihre Potentiale aber auch Grenzen in Bezug auf Schule realistisch bestimmen. Nicht zuletzt üben sie damit, die eigene Sache wie Lehrer im Diskurs zu vertreten, bzw. Formen theaterpädagogischer Spezifika für Lehrer auf theatrale Weise zu veranschaulichen.

Wo verfügbar sollte sich das Netzwerk an ein Theaterpädagogisches Zentrum oder auch ein Theater anschließen, das als Anlaufstelle für anfragende Lehrer und Schulleiter dienen kann. Hierfür ist eine Statusklärung nötig. Welchen Status können, wollen Theaterpädagogen – vor allem, wenn sie sich allein zur Anbindung entschließen – im TPZ haben? Wie können verbindliche, langfristige Strukturen aussehen, auch im Hinblick auf die Finanzierung der schulischen Einsätze. Kann es oder soll es sein, dass TPZ oder Theater das Geld für die an den Schulen arbeitenden Theaterpädagogen akquirieren¹⁶? Sollen die TPZen zu Arbeitgebern der Schultheaterpädagogen werden oder lieber die Schulen?

So gut eine Vernetzung ist, da sie Vereinzelung aufheben kann, personell und damit qualitativ stärkt, so sehr ist darauf zu achten, dass nicht in den Reihen der Theaterpädagogik die Fehlplanungen, bzw. Fehlkalkulationen staatlicher und kommunaler Stellen allein aufgefangen werden. Deshalb ist hier daran zu denken, zuständige Gewerkschaften vor Ort, Träger der Jugendhilfe etc. einzubeziehen. Verbände wie der Bundesverband Theaterpädagogik e.V., besonders dessen Ausschuss „Freie Theaterpädagogen“ und andere¹⁷ sind angehalten in dieser Frage für ihre Mitglieder

zu recherchieren und Musterverträge auszuarbeiten, sowie die Netzwerkidée praktisch zu unterstützen.

Supervision als Stärkung im laufenden Prozess¹⁸

Interprofessionelle Kommunikation ist wie interkulturelle Kommunikation höchst störanfällig, zu komplex sind die Zusammenhänge (Rahmenbedingungen, Inhalte, Anforderungen, Abläufe und Beziehungen, Kommunikationsweisen). Missverständnisse sind vorprogrammiert. Deshalb sollte in Netzwerken die Form Kollegialer Beratung bekannt und angewendet werden, bzw. sollten bei Vertragsaushandlungen Zeit und Geld für Supervision eingeplant werden. Diese sollte gemeinsam mit Lehrerkollegen stattfinden, wenn sie sich auf gemeinsame Unterrichtspraxis bezieht. Sie sollte aber auch von Theaterpädagogen allein wahrgenommen werden, um das eigene professionelle Vorgehen im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen durch die Schule zu reflektieren. Supervision ist nicht nur angesichts der Etablierung neuer Aufgabenfelder hilfreich. Sie ist es immer dann, wenn konkrete Beziehungsarbeit den Kern der Berufsarbeit ausmacht. Supervision mit theaterpädagogischen Methoden kann zudem sicherstellen, dass die für Kooperation notwendige Perspektivübernahme dank Rollentausch geübt wird, so dass sie als „innere Perspektivübernahme“ in der Begegnung mit Lehrern selbstverständlich praktiziert werden kann. Überhöhte Erwartungen an sich selbst, Kooperationspartner, anvertraute Zielgruppen können die Paradoxien des beruflichen Handelns verstärken und zu Überengagement und „burn out“ oder Indifferenz führen. Beides würde nicht nur selbstschädigend wirken, sondern der eigenen Arbeit auch die Wirkung nehmen und damit auf dem Rücken der Kinder und Jugendlichen ausgetragen.

Angesichts des öffentlichen Drucks auf Schulen zur Entwicklung von Ganztagschulkonzepten sollte von einzelnen Theaterpädagogen und den Verbänden schnell aber vorbereitet Einfluss genommen werden, um strukturell und finanziell Kooperation im Sinne gleichberechtigter spezialisierter Anderer zu ermöglichen. Langfristigkeit, Nachhaltigkeit und Flexibilität sollten von Beginn anvisiert werden, um arbeitsfähige, finanzierbare und lebendige Kooperationen zu entwickeln, die auf niemandes Kosten gehen, für alle einen Nutzen haben und Theaterpädagogen neben Zufriedenheit auch eine angemessene finanzielle Basis schaffen. Deshalb ist voller Einsatz und Ernsthaftigkeit von allen Seiten notwendig. Übereilte Aktionen

und Abbrüche werfen schnell zurück und lassen eine Chance zu gelingender Zusammenarbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen, aber eben auch Lehrer und Theaterpädagogen zerplatzen.

Anmerkungen und Literatur

1 Siehe hierzu meinen Aufsatz „Ganztagschulen: Strukturwandel als Chance. Zur Kooperation von schulischer und außerschulischer Bildung am Beispiel theaterpädagogischer Projekte für den Nachmittagsbereich“, in: Kulturpädagogik 2003, Jahrbuch der Akademie Remscheid, www.akademieremscheid.de, den ich für meinen Vortrag auf der BUT-Frühjahrstagung 2003 zum Thema Ganztagschulen erweiterte.

2 Szcyrba, Birgit: „Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe“, Bad Heilbrunn/Obb, 2002., S. 17. Diese Arbeit ist meines Wissens die einzige bisher, die allerdings am Bsp. Lehrer/ Sozialarbeiter die Chancen für die Ganztagschule auslotet. Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass viele Theaterpädagogen gelernte Sozialarbeiter sind, lassen sich die Untersuchungsergebnisse übertragen, hier sind generell wichtige Aspekte und Voraussetzungen für Kooperation im Beziehungssektor untersucht und benannt.

3 a.a.O. S. 27

4 siehe hierzu theaterpädagogische Arbeitsfelder in Martens, Gitta a.a.O.

Ganztageschulen als Herausforderung und Chance

5 siehe dazu Szcyrba, a.a.O.

6 S. 27, ebenda

7 a.a.O. S. 199

8 a.a.O. S. 21

9 a.a.O. S. 2

10 siehe hierzu Freyer, Corinna: Kann man Nebel hören? Elementare Musikerziehung in der Grundschule, Erfahrungen einer Musikschullehrerin, S. 22 ff. im Themenheft „MusikSchulMusik“ der Zeitschrift Üben und Musizieren, Dez. 2004/Jan. 2005. Das Heft bietet einen auch für Theaterpädagogen nützlichen Einblick in die Problematik.

11 siehe hierzu auch Martens, Gitta a.a.O.

12 Szcyrba: a.a.O., S. 41

13 a.a.O. S. 46

14 ebenda

15 Diese Art von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten Inhalt von Ausbildung sein.

16 siehe Lange-Mulot, Fanni: Ganztageschulen brauchen Theaterpädagogen – Wege zu einer gelingenden Kooperation, in diesem Heft.

17 Lange-Mulot, ebd.

18 Wiederholt ist aus den Reihen der BUT-Mitglieder der Wunsch nach einer Supervisorenliste, bzw. Verbindlichkeit von Supervision bei Durchführung von Projekten, vor allem in neuen Zusammenhängen, genannt worden. Hierfür muss ein Bewusstsein bereits in der Ausbildung gelegt werden. Den Vorschlag von Marlies Hendriks in den Korrespondenzen, Heft 45, S. 37 zu einer Kontaktbörse für Gruppensupervision unterstütze ich ausdrücklich.



Brecht & Stanislavski

und die
Folgen

Ingrid Hentschel
Klaus Hoffmann
Florian Vaßen
(Hrsg.)

Henschel

Brecht & Stanislavski und die Folgen

Hrsg. Ingrid Hentschel, Klaus Hoffmann, Florian Vaßen
Anregungen für die Theaterarbeit
Henschel Verlag, Berlin 1997

Das Buch eröffnet einen neuen Blick auf die Differenzen, aber mehr noch auf die Berührungspunkte, Übergänge und Vermischungen zwischen Brechts und Stanislavskis theatraler Wahrnehmung und Gestaltung von Wirklichkeit. Der erste Teil, „Traditionen – Methoden – Perspektiven“, versammelt acht Beiträge, die sich unter historischen und praktisch-aktuellen Aspekten mit Werk und Wirkung auseinandersetzen. Der zweite Teil, „Werkstätten und Arbeitsmethoden im Gespräch“, dokumentiert anhand praktischer Berichte die große Bandbreite konkreter Schauspielausbildung und beschäftigt sich neben Stanislavski und Brecht auch ausführlich mit Meyerhold, Strasberg und Grotowski.

Es versteht sich als Arbeitsmaterial für Theoretiker und Praktiker, als Anregung zum Nach- und Weiterdenken für professionelle Theatermacher und theaterinteressierte Laien.

Jetzt zum **Sonderpreis** von **12,50 €** erhältlich !

Bestellungen:

BAG Spiel & Theater
Tel.: 0511/458 17 99
FAX: 0511/458 31 05
E-Mail: info@bag-online.de
<http://www.bag-online.de>

SPIEL BAG
&
THEATER

Theaterpädagogischer Unterricht an schulischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung

Ein Aufsatz und ein Interview mit Hajo Wiese

Britta Gundlach

Die Verwirklichung der Ganztagschulen bringt je nach Ansicht der Kritiker Zeitverlust sowie Zeitgewinn mit sich. Fest steht, dass die Beteiligten Schüler wie Lehrkräfte ihren Tages- und Wochenablauf nicht mehr in gewohnter Weise begehen können.

Die Unterrichtsstunden am Nachmittag werden von Lehrkräften als zusätzliche Belastung empfunden, da schließlich die Bewältigung von Unterrichtsvorbereitung und Korrekturarbeiten dennoch zu ihrer Pflicht gehören und so erst später erledigt werden können. Damit sind Freizeit und Regenerationszeit der Pädagogen stark eingeschränkt. Auch für Schülerinnen und Schüler ist die Beschneidung der Freizeit ein Nachteil, da sie für die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit wichtig ist. Andererseits bietet das Zeitgeschenk Raum für ergänzende Angebote zum Unterricht, und mit Hilfe zusätzlicher pädagogischer Betreuung können Werteerziehung, Förderung der Klassengemeinschaft und sozialer Kompetenzen stärker in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die negative Bilanz der PISA – Studie ist u.a. die Folge einer Schulstruktur, in der sich eine didaktisch unproduktive Zeitorganisation eingeschlichen hat und das Lernen des Lernens aufgrund der Stofffülle und Ansammlung von Pflichten kaum kultiviert werden kann. Die Schule hat kognitive, kulturelle und persönlichkeitsbildende Sozialisationsaufgaben. Jedoch zwischen der Lebenswelt der Schüler und den normativen Orientierungen der Schule besteht ein Widerspruch. Einerseits hat die Schule Erwartungen an den Zögling und stellt Bewertungen auf im Rahmen ihrer institutionellen Normen, andererseits bestehen die Bedürfnisse der Schüler. Der Nutzen für die Zukunft, die Orientierung in der Welt und die Zufriedenheit mit ihrem Leben in der Institution Schule machen den Prozess des Erziehens nicht einfach. Die Herstellung von Weltbezügen über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen macht die Erfassung des Schülers und der Schülerin als Gesamtperson notwendig. An dieser Stelle greift die bisher angewandte Unterrichtsform nicht, so ist denn auch die pädagogische Freiheit weitgehend dazu genutzt worden, junge Menschen auf der kognitiven Ebene zu fördern.

Die Schule besteht aus Gesellschaft und ist ihr gleichzeitig verpflichtet. So besteht der Anspruch an diese Institution in einer Förderung der Individuen zu dem Zweck, dass diese sich mühelos ins Gemeinwesen einfügen können und ihre erworbene Lebenskompetenz zu Gunsten eines übergeordneten Zwecks bereitstellen, – der Erhaltung des Gesellschaftssystems. Das Ziel ist, über die Beschneidung und (Ver-) Formung der Bedürfnisse des Einzelnen, die „Herstellung“ von Humankapital. Daneben steht die „zweckfreie“ Förderung des Individuums zum Wohle seiner Selbst. Da der Mensch natürlich auch von Leidenschaft erfüllt ist, muss die Antwort auf die Frage „Wozu bin ich da?“ eben auch in die Freuden des Lebens münden.

Um Schüler und Schülerinnen dahingehend ganzheitlich reifen zu lassen, besteht die Notwendigkeit dieses nicht mehr im (musisch-künstlerischen) Ausnahmeunterricht zu vollziehen, sondern in grundsätzlich festgelegten Einheiten zu manifestieren. Hier steht die Bewältigung zweier Aufgaben bevor:

1. Zum einen wird das bisher probate Mittel der Notengebung zwecks Motivation zu einem Hindernis, denn wie kann die Entwicklung eines Individuums gemessen werden, wenn nicht an der normalen Entwicklung. Und hier ist ein Umdenken gefordert unter der Berücksichtigung, dass es entwicklungspsychologisch keine innere Gesetzmäßigkeit der Heranwachsenden gibt. Zum anderen entsteht ein Widerspruch in sich, wenn die Individualität mit dem Maßstab des Normativen konkurriert.
2. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Entfaltung eines Menschen Spielraum benötigt. Um selbstständiges Handeln trainieren zu können, bedarf es seitens der Pädagogen den Mut ihre Rolle nicht mehr als Kontrollinstanz, sondern als Begleitung in die Selbstständigkeit zu verstehen. Mit dem Wechsel des Rollenverständnisses ändert sich auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das dann nicht mehr wie bisher häufig als

Theaterpädagogischer Unterricht an schulischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung

Gegensatz begriffen werden kann, sondern eine Bereitwilligkeit zur Partnerschaft mit dem Zögling wünschen lässt. Natürlich muss sich auch der Schüler an das erweiterte Bild des Pädagogen gewöhnen. Befremdliche Situationen werden durch eine überraschende Entstehung von Nähe auf beiden Seiten entstehen, und es muss erst einmal eine Umgangsform gefunden werden.

Hier liegt der Schluss nahe, dass solche Aufgaben von zusätzlichen Pädagogen übernommen werden können. U.a. kann die Theaterpädagogik hier eine Hilfestellung bieten, nicht zuletzt, da sie über Mittel verfügt, die einen flexiblen Umgang mit den Teilnehmern ermöglichen. Die pädagogischen Methoden lassen Bindungen wachsen, und in dem eingesetzten Vertrauen in die Schülerschaft wurzelt der erforderliche Spielraum.



Interview mit Hajo Wiese

Hajo Wiese (wissenschaftlicher Mitarbeiter des Institutes Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück in Lingen und Studienrat der Gesamtschule Emsland) stand Britta Gundlach, Studentin der Theaterpädagogik, als Interviewpartner zur Verfügung. Gegenstand dieses Gesprächs war die Rolle der Theaterpädagogik in der Schule. In den folgenden Auszügen des Interviews mit Hajo Wiese wird deutlich, welche Freiräume die Theaterpädagogik in der Schule möglich machen könnte und welchen Schwierigkeiten sie innerhalb des Schulsystems widerstehen muss, um ihrer Natur, eine „zweckfreie“ Entfaltung des Individuums zu ermöglichen, gerecht zu werden.

Britta Gundlach: Wird von der Schule aus für das Fach Darstellendes Spiel ein Lehrziel gesetzt?

Hajo Wiese: Ja, in Rahmenrichtlinien, die aber nur für die Oberstufe existieren, in denen das dann auch abgeprüft wird und als Zensur ins Abiturzeugnis mit eingeht – in welcher Form auch immer – und in diesen ist es vorwiegend als Bildung verortet. D.h. es geht einmal darum sich selbst zu bilden und im zweiten Punkt aber auch an Kulturprozessen teilzuhaben. Die sollen ein Dramenverständnis, ein Dramengeschichtsverständnis entwickeln. Und da gibt es eine Reihe von Arbeiten, die ein Lehrer erledigen muss. Im Fach Darstellendes Spiel stellt sich das so ein, dass eine Reihe von kognitiven Aufgaben dort jetzt verbindlich gemacht worden sind, die möglichst schriftlich abzuprüfen sind und auch in

die Zensur eingehen. Das würde bedeuten, dass ich theoretischen Unterricht über irgendwas, z.B. szenischen Aufbau, Dramenanalyse oder Entwicklung und Deutung einer Dramenfigur u.ä., machen muss. Das mache ich aber nicht, solange ich das nicht nachdrücklich muss.

Gundlach: Mit dem Wahlpflichtkurs gibt es für die SchülerInnen ein Pflichtprogramm, dem sie nachkommen müssen. So könnte sich doch ein Schüler denken, dann wähle ich doch das kleinere Übel, nehme ich den Theaterkurs, der macht wahrscheinlich auch den meisten Spaß, und es ist am wenigsten aufwendig. Der normale Druck in der Schule läuft doch über die Zensuren, wie motivierst du da die Schüler?

Wiese: Gar nicht, die sollen sich selber motivieren. Die Frage der Motivation führt glaub ich in die Irre. Entweder habe ich Spaß an dem was ich tue – und nach Brecht ist es so: Erkenntnis macht Spaß, weil sie nützlich ist und Spiel macht auch Spaß, u.a. auch deswegen, weil es nützlich ist, aber in einem ganz anderen Sinne als unsere Gesellschaft es zulässt mit diesem Begriff. Freude zu haben, Genuss zu haben, das tut uns gut! Fertig! Weiter braucht man darüber auch nicht nachzudenken. Und man muss den Schülern diese Fähigkeit zurückgeben, weil ihre Genussfähigkeit zum Spiel, oder auch Erkenntnis zu genießen verloren gegangen ist. Dadurch, dass diese völlig normale Haltung, die wir zur Welt einnehmen, dass man sagt: „Aha, da funktioniert etwas und es geht mir gut.“, diese Bedürfnishaltung

Theaterpädagogischer Unterricht an schulischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung

ist überdeckt worden durch Sekundärbedürfnisse, könnte man so sagen; das Sekundärbedürfnis Karriere zu machen und mit den Nötigungen dieser Gesellschaft klar zu kommen usw.

Gundlach: Wie wird der Unterschied zwischen kultureller Bildung und der Selbstbildung definiert?

Wiese: Kulturelle Bildung ist die Bildung, die sich eine Gesellschaft quasi verordnet ohne sie zu haben. Das ist ein Ideal, das in Deutschland, besonders seit der Aufklärung, gepflegt wird. Das ist ein Volk der Dichter und Denker, und diese Tradition muss jeder Volksschüler irgendwie mitkriegen. Es wird aber nicht gelebt, weil alle sagen, sie wären gebildet, sind es aber nicht wirklich. Jeder hat den „Faust“ gelesen, die wenigsten mit einer inneren Beteiligung. Das ist das kulturelle Bildungsideal, das in dieser Gesellschaft eben besteht und das eigentlich an der Wirklichkeit vorbeigeht. Das andere ist die Selbstbildung, nämlich die Hoffnung, dass du durch Konfrontation mit dem, was hier in der Gesellschaft als Kultur herangebildet wird, auch eine Formung und eine Befreiung der Person entsteht. D.h. also, diese Personen, die jetzt Sportarten betreiben können, ihren Körper bilden können, die Musikunterricht erhalten haben, so dass sie jetzt z. B. Musik reproduzieren können, die in Kunst, zeichnerisches Malen und das Gestalten im weitesten Sinne gelernt haben, – all diese Personen sind sozusagen freigesetzt zu einer Entfaltung ihrer Persönlichkeit, auf all diesen Gebieten. Das ist wiederum ein Ich-Ideal, das auf eine ganz kleine Bevölkerungsschicht vielleicht zutrifft und dort meines Erachtens auch ein Luxusbedürfnis befriedigt. Das Bedürfnis nach Kunst in dieser anstrengenden Form ist nur für eine kleine Bevölkerungsschicht zu haben. Die brauchen nämlich Zeit dafür, Geld und Muße. Und die arbeitslose Muße, die man dagegensetzen kann, ist ja nun mal keine, weil es Stressmuße ist. Und deswegen sollte man sich von der Bildung seines Charakters oder seiner Persönlichkeit verabschieden, weil es eh ein individualisiertes Bild ist, das von vornherein schon Fiktion ist. Es gibt keine Selbstbildung, es gibt immer nur kooperative Lernprozesse in der Gesellschaft, die bloß als solche verdeckt vorliegen.

Es gibt zwei Spannungen. Eine horizontale und eine vertikale Spannung. Die vertikale Spannung ist die, dass man sagt, ein Kind hat ein Entwicklungsstadium und in diesem Entwicklungsstadium ist oben der Vollmensch angesiedelt. Und zwar von etwas ausgehend, was Anlage ist oder Wesen dieser Person. Und auf der anderen Seite gibt es eine Gegenwärtigkeit und diese hat eine Spannung zwischen Bedürfnis und Befriedigung. Und diese Spannung zwischen Bedürfnis und Befriedigung, die ist nie weg. Man hat immer wieder Hunger, Bedürfnis nach Geselligkeit, Spiel, Unterhaltung, schönen Situationen im Leben. Und diese vertikale Spannung, die durchbricht permanent diese normale Jetztzeit-Spannung, wo der Mensch auf sich hört und auf die anderen und aus einer Situation etwas gestaltet. D.h. diese Zeitlichkeit wird fast immer übersprungen. Es geht immer darum, ein Bedürfnis

zu unterdrücken, um über Umwege sich zum Vollmensch zu entwickeln. Jetzt-Zeit, Gegenwärtigkeit würde die Fixierung auf diesen Punkt legen, und das hier würde sich alles von selber ergeben. Homöostatische Ausgeglichenheit gibt es nie. Es gibt immer nur ein Pendeln zwischen einem experimentellen Probeverhalten: was macht mir Spaß, was nicht. Es gibt immer wieder Spannungen zwischen zwei Menschen: „Was wollen wir zusammen machen? Was können wir zusammen erreichen? Was nicht? Dann müssen wir uns trennen.“ usw. Und das Darstellende Spiel, die Theaterpädagogik, die richtet sich in ihren Arbeitsweisen immer auf diese Situation ein. Auf das Pendeln zwischen Bedürfnissen nach Impulsgebung und Wahrnehmung von Impulsen und erfordert eine hohe Konzentration auf das, was jetzt geschieht, und nicht auf das, wohin das führen soll. Deswegen habe ich auch keine Phantasie. Die ergibt sich nicht.

Gundlach: Es gibt ja doch allerdings auch noch die Möglichkeit Kunstpädagogik dahingehend zu erweitern, warum dann Theaterpädagogik?

Wiese: Weil die Kunstpädagogik keinen erweiterten Organismus bildet. Das kann sie, aber da muss man sehr schräg denken. Der normale Kunstunterricht, so wie man ihn kennt, besteht darin, dass in einem gestalterischen Bereich der einzelne jeweils einen ganz persönlich – subjektiven, individuellen Zugang zu einem Bildproblem findet, das ein Schüler inhaltlich wenden kann wie er will. Das sind ja die formalen Prinzipien, die den Schülern nahegebracht werden sollen.

Bildende Kunst zielt in einem hohen Maß auf eine individuierte Gestaltung. Das hat zwar auch eine kollektive Dimension, aber die liegt nicht in der Erinnerung. Es gibt da kein Zusammenspiel. Man kann aus den einzelnen malenden, gestaltenden Schülern keine soziale Plastik bilden. Eine, die das Bewusstsein hat, eine soziale Plastik zu sein. Natürlich ist das eine soziale Plastik, wenn ich da 30 Individuen habe und jeder zeichnet und kritzelt vor sich hin. Das ist klar. Es ist ein ganz schöner Ausdruck für das, was mit den Menschen da passiert, aber sie können diese Erfahrung sozusagen nicht sozialisieren. Es sei denn, dass man die Produkte gemeinsam bespricht. Da ist es wieder drin, dass man sagt, wir kommen zu einer Auswertung, aber diese Auswertungen sind wiederum gedanklich, sprachlich. Die sind nicht bildnerisch. In der Theaterpädagogik hast du die Reflektion auch im bildnerischen Bereich. D.h. auch eine Versinnlichung von Erfahrung.

Gundlach: Natürlich, da man als Teilnehmer direkt involviert ist – dadurch, dass man ein Bild oder ein Teil eines Bildes darstellt.

Wiese: Man ist sowohl gestaltender als auch reflexiver Teil dieses Organismus, wenn man es schafft es aufzubauen. Es hat eine Gleichzeitigkeit und damit eine Gegenwärtigkeit, wie sie im Regelunterricht nicht erreicht werden kann. Wenn wir im Deutschunterricht Literatur besprochen haben, und wir haben uns auf Impressionismus/Expressionismus bezogen, hatten wir zunächst erst mal Spaß an Gedichten und

Theaterpädagogischer Unterricht an schulischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung

an den Situationen, die dadurch ausgelöst worden sind. Wir konnten unseren persönlichen Zugang, unsere Verbindung zu diesen Gedichten erzählen. Expressionismus habe ich immer gerne als Thema gewählt, weil der etwas vorzeichnet. Das ist in der Kunst auch ähnlich, etwas was uns heute in immer stärkerem Maße betrifft, es ist das Feld der Ich-Dissoziation, das ist die Möglichkeit sich in poetischer Form zu entgrenzen und aus der Verpflichtung als Schülersubjekt oder Lehrersubjekt auszusteigen. Und da entstehen immer Momente hoher Selbstreflexivität, in der also die schulische Situation selber gespiegelt wird, aber in einer Form, die eher gar nicht schulisch ist. Das ist zwar schulisch zusammengeführt, konstituiert worden, aber man selbst entwickelt eine Topographie, in der man sich auf nicht schulische Weise bewegt. Diese Momente findet man in der ThP wesentlich häufiger und deswegen war das mein Wunsch, das öfter haben zu wollen. Es ist dann aber eher die Sache, dass man in dem Fach Darstellendes Spiel häufig, zumindest im Mittelstufenbereich, mit der Prägung der Schule und der Erwartungshaltung der Schüler zu tun hat. D.h. du musst dir diesen Raum immer wieder neu schaffen. Wenn du jetzt z.B. eine Doppelstunde oder ein paar Stunden in der Woche hast, dann arbeitest du gegen einen riesengroßen Block entfremdeter Schulerfahrung an und musst es jedes Mal wieder neu für die Schüler mit dem Einstieg schaffen einen Ort zu bilden, der einen Blick auf die Alltagwirklichkeit der Schüler zulässt. Also eine Art Exterritorialität aufbauen musst, die einen Blick zurück erlaubt. Und zwar auch den lustbaren Blick; quasi, das was man im Alltag so erlebt in eine Form bringen, und diese ästhetisch Form auch zu einer die Lust macht. Das kann dann witzig oder auch traurig sein, auf jeden Fall ist es so, dass das Gemüt mitspielt und wenn das Gemüt mitspielt, dann ist es immer irgendwie eine Bereicherung oder es ist zumindest etwas Lustbares möglich. So ist ja auch Trauer, die ich empfinden kann, etwas was nicht lustfeindlich ist, sondern man kann das genießen.

Gundlach: Glaubst du es gibt einen Weg, dass man das auch im Normalunterricht erreichen könnte?

Wiese: Ja klar, du musst nur am Ende des Darstellenden Spiels den Unterricht da einfügen. Aber dann kämpfst du mit Erwartungshaltungen, weil sobald du in einem Fachraum bist oder Klassenraum ist es so, dass die Schüler sich sehr stark festbeißen an der normalen Codierung und damit auch an ihr Verhalten, und dann ist es zumindest schwieriger so etwas zu imitieren. Du kannst schlecht in einen Kunstunterricht gehen und sagen, wir haben zwar jetzt eigentlich Kunst und eigentlich sitzt ihr da nur rum, aber wir machen jetzt eine Erwärmung? Das leuchtet denen nur wenig ein.

Gundlach: Hat sich deine Sicht auf Schüler durch die Arbeit als Theaterpädagogin geändert?

Wiese: Sicher. Als Theaterpädagogin erlebst du die Defizite der Schüler sofort. Ihre Unfähigkeit einander zuzuhören, aufeinander einzugehen, erlebst du sobald du nur einen Kreis

bildest. Das erlebst du im Kunst- oder Deutschunterricht nicht, weil sich dort die Schüler auch zurückziehen können.

Gundlach: Ist die Art und Weise, wie du einen Klassenraum betrittst im Vergleich zu der wie du einen Raum betrittst, in dem theaterpädagogisch gearbeitet werden soll, eine andere? Hast du eine andere Haltung?

Wiese: Ja.

Gundlach: Wie sieht die aus? Wie machst du das klar?

Wiese: Indem ich in dem einen Unterricht einen Trainingsanzug anziehe und in dem anderen ein Jackett. Das ist schon Symbolisierung genug. Das ist dann Rollenspiel. Ansonsten ist es eine Gradwanderung, das ist schwer, ja.

Gundlach: Wie definierst du deine Spielleiterhaltung?

Wiese: Es ist erst einmal eine Anstrengung in eine Haltung hineinzukommen, in der ich das meine was ich sage, in der kein Zwischengedanke ist. Wenn ich also sage: „Ich will einen Kreis bauen.“, dann will ich das auch. Ich sage das nicht aus taktischen Gründen, sondern ich versuche das selbst auch in der Situation als Bedürfnis zu empfinden, dass ich jetzt alle sehen will.

Gundlach: Wie bedingt sich das Einnehmen der Spielleiterhaltung mit dem, dass du die Schüler anders wahrnimmst in der Praxis?

Wiese: Der Unterschied ist der, wenn du in einen Klassenraum gehst, der anders strukturiert ist als die freie Fläche eines Spielraumes. Wenn du in die Klasse hineingehst haben die ihren Platz. Die sitzen da ja schon. Wenn du in einen Fachraum, z.B. den Kunstraum, gehst, dann drängen die Schüler hinter oder vor Dir schon einfach rein, suchen sich ihre Plätze und dann sitzen die fest, wenn man da nicht darauf einwirkt, dann bleiben die da auch so sitzen. Beim Theater öffnest du den Raum. Die Schüler, wenn der Raum schon offen ist, sind die schon da, und sie bilden natürlich ihre Gruppen oder Vereinzlungen oder wie auch immer, aber du hast im Grunde schon eine Form, die beweglich ist und in der ich mich bewegen kann. Ich muss nicht um Tische herumgehen, die schon besetzt sind, sondern ich kann eine Nähe suchen, – ich kann mich abfedern davon, wenn ich merke ich bin nicht gewünscht. Da bin ich viel flexibler meinen Ort zu suchen, den ich in den ersten 5 Minuten habe, bis ich versuche das zu koordinieren. D.h. meine Einfeldung ist eine ganz andere. Sonst geht man ans Pult, um abzuwarten bis Ruhe ist oder die Ruhe herzustellen, und dann ergreife ich – und das ist eine ganz zentrale Form – das Wort. Im Fach darstellendes Spiel bilde ich einen Kreis und ich bin Bestandteil dieses Kreises. Das ist nicht zentriert – wohl schon zentriert, weil ich die ersten Worte spreche, oder weil ich die Angaben mache, aber da ich mich ja z.B. in der Erwärmung mit erwärme, also das gleiche tue wie sie, bin ich immer auch schon ein Teil der Gruppe. Was wiederum in der anderen Unterrichtsform nicht so ist, sondern da erteile ich einen Auftrag und gucke, dass der erfüllt wird.

Theaterpädagogischer Unterricht an schulischen Systemen: Eine Gratwanderung zwischen administrativer und performativer Gestaltung



Gundlach: Beschreibe bitte mal, was in der Eingangssituation zwischen dir und den Schülern geschieht.

Wiese: Ich gehe rein und die Situation ist offen. Der Raum ist aber auch relativ offen, er ist ungestaltet. Da ist ein Stück Alltagstheatralität mit hineingegangen, insofern, dass sie ihre Grüppchen bilden und nicht sofort zu mir laufen. Die Fremdheit und die Nähe, die man auch im Alltag zueinander hat, der Unterschied zum Alter, das spielt dort alles eine Rolle für die Distanzen, die man aufbaut. Aus dieser Situation heraus entwickelt sich bei mir der Wunsch, dass ich sage: „Ich will die alltags-theatrale Form nicht haben. Ich möchte mich im Kreis der Schüler bewegen.“ Und dann bilde ich eben einen Kreis, weil es mir nicht angenehm ist, einen mir von außen zugewiesenen, immer wieder neu auszu-tarierenden Ort zu haben. Und dann bilde ich eben eine Form – und das ist eben der Kreis, in dem jeder den gleichen Abstand hat und neu anfangen kann sich zu definieren.

Gundlach: Gab es Momente in denen es dir hinderlich war Lehrer und Theaterpädagoge zu sein?

Wiese: Ja, insofern, wenn ich Schüler im Fach darstellendes Spiel unterrichte, die mich auch sonst im Unterricht haben und kennen, dann verlange ich von diesen Schülern eine gewisse Zweiteilung ihrer Wahrnehmung. D.h. die müssen mich im Theaterunterricht anders wahrnehmen können als im Regelunterricht. Dafür gibt es einen ganz einfachen Ausdruck. Z.B. als die Studierenden da waren, kam es zu einem geplanten Austausch mit Schülern aus meiner Klasse, die gefragt wurden: „Wie ist denn Hajo so?“, und dann haben die in der Situation gesagt: „Hajo ist kein richtiger Lehrer.“ Ich selber finde das nur beschränkt gut, weil in dem Moment, wo ich als Klassenlehrer auftrete, als Tutor, ich von ihnen erwarte, dass ich von ihnen als „richtiger“ und nicht als „falscher“ Lehrer wahrgenommen werde. Sonst bekomme ich dort auch Schwierigkeiten, indem mein Verhältnis zu den Schülern dann nicht mehr dem entspricht, was ich tatsächlich dort tue. D.h. dort zwingen mich dann die Schüler, mich gegen meinen Auftrag zu verhalten, was mir na-

türlich nur beschränkt möglich ist. Das sind Grenzgänge, die mir unangenehm sind. Man muss dann schon klar sein für die Schüler – auch im anderen Unterricht.

Gundlach: Warum ist eine Theateraufführung nicht dein Ziel?

Wiese: Weil der Gedanke an eine Aufführung uns der Gegenwartigkeit enthebt. Weil die Aufführung mir großen Risiken verbunden ist, dass man das was man geschafft hat, nämlich ein Interesse füreinander am gemeinsamen Spiel, sich wieder verlagert in Richtung der Anerkennungsbedürftigkeit. „Wer darf auf die Bühne? Wer steht im Rampenlicht? Wer nicht?“, – all diese Sachen, die an anderen Schulen so hochgelobt werden. Und es wird gesagt: „Oh, die haben eine Aufführung gemacht!“ und dann gehen die runter und dürfen Autogramme verteilen. Also, alles was ich abbauen will, Stolz, Ehrgeiz usw., alles was störend in die Übungs- und Spielprozesse einwirkt, das baut sich dann schnell wieder auf. Andererseits, das gebe ich zu, ist eine Aufführung etwas, was in einem hohen Maße auch Kooperation, Verlässlichkeit und Solidarität erzwingt. Wenn man das gut macht, wenn man die Schüler im Grunde in den Übungen soweit hat, dass sie schon diese Elemente haben und sie schon ganz problemlos auf eine Bühne zu übertragen sind, dann kann man eine Formgebung veranstalten, in der man all diese kleinen Splitter, die schön sind – Bilder, Statuen, die schön geworden sind – rahmt, das zusammenfasst, und dann kann man das auch jemandem zeigen. Und das ist natürlich auch gut, weil dann diese Bilder berührend sind, andere Schüler wieder interessiert oder neugierig auf diese Arbeitsform macht.

Gundlach: Wie gibt man denn dann Zensuren?

Wiese: Indem man versucht, eine möglichst einheitliche Zensur zu geben. Man versucht die Sichtweise auf das Zensurergebnis zu verstellen, d.h. ich rede gar nicht über Zensuren, sondern erst dann, unmittelbar bevor sie erteilt werden müssen. Das führt dann auch zu Irritationen das ist klar. Aber die Noten, das machen andere Kollegen auch so, das ist die Notlösung, die jeder Theaterlehrer für sich entwickelt, dass er die so eingrenzt, dass die Schüler nicht aufschreien, sondern sagen: „O.K., das geht ja in Ordnung.“

Gundlach: Wann siehst du dein Ziel erreicht? Wann ist für dich der Moment, in dem du sagst: „Mit dem heutigen Tag habe ich etwas geschafft.“?

Wiese: Sichtbar wird das dort wo z.B. Schüler schön werden, weil sie ernsthaft sind. Das auratisiert. Wenn z.B. ein Kind selbstvergessen im Sandkasten sitzt, das ist ein wunderschöner Anblick und du kannst es so ausstellen, sofort. Wenn sie das geschafft haben, wenn sie das als sozialer Körper geschafft haben, was du dann z.B. beim Bühnenaufbau siehst, wenn nur ein paar Kästen weggeräumt werden für die nächste Szene, in der andere Leute spielen, wenn das schöner ist als die Spielszene selbst, wenn es leise geschieht, wenn es mit Fürsorge geschieht für das nächste Bild, dann hast du es, dann haben sie was kapiert.

Schlüsselkompetenzen

Der Kompetenznachweis Kultur

Brigitte Schorn

Jugendliche brauchen für die Bewältigung ihres Alltags Fähigkeiten, die weniger mit Wissen als vielmehr mit Lebenskunst zu tun haben. Sie brauchen Gewissheit über die eigenen Stärken, Mut, die Dinge kritisch zu betrachten, Vertrauen in die eigene Kraft und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen für sich und andere.

Solche Schlüsselkompetenzen werden auch in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung erworben. Kreativität, soziales Interesse, Verantwortungsbereitschaft und Selbstbewusstsein werden gefördert im aktiven Umgang mit Theater, Tanz, Spiel, Rhythmik, Zirkus, Musik, Literatur, Medien und bildender Kunst.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Dachverband der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Deutschland) hat einen Bildungspass entwickelt, der Schlüsselkompetenzen individuell erfasst und nachweist, die Jugendliche in der kulturellen Bildungsarbeit zeigen. Der so genannte **Kompetenznachweis Kultur** wird von zusätzlich qualifizierten Fachkräften nach einem eigens hierfür entwickelten Verfahren vergeben. Dieses Nachweisverfahren knüpft an die Methoden pädagogischer Diagnostik an und entsteht im Dialog mit den Jugendlichen.

Immer mehr Fachkräfte der kulturellen Jugendbildung erwerben durch die Teilnahme an der entsprechenden Fortbildung die Berechtigung, den Kompetenznachweis Kultur auszustellen. Diese Fachkräfte sehen den Nutzen für sich selbst wie für die Einrichtungen, in denen sie tätig sind: Sie können die positiven Wirkungen der eigenen Arbeit erkennen, für Dritte sichtbar machen und sie können Kompetenzen von Jugendlichen fördern sowie nachweisen.

Eine erste Befragung von Jugendlichen ergab eine durchweg positive Resonanz: „Ich wusste gar nicht, dass ich etwas kann“, sagt beispielsweise eine 14jährige Jugendliche, auf die Frage, wie sie die Arbeit an der Entstehung des Kompetenznachweis Kultur erlebt hat. Sie nahm über sieben Monate regelmäßig an einem Musicalprojekt teil und reflektierte mit den anderen Gruppenmitgliedern und ihrer Theaterpädagogin ihre Stärken und Erfolge im Laufe des Projekts: „Am Anfang war das komisch und mir ist nie etwas eingefallen, was ich gut gemacht habe. Darüber redet man ja sonst nie“.

Was die Jugendliche in wenigen Sätzen formuliert, beschreibt die wichtigsten Ziele des Kompetenznachweis Kultur: eine Reflexion und Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Potenziale sowie eine Anerkennung und Wertschätzung dessen, was ein jeder kann. Ein Kunstschulleiter veranschaulicht, wie dieses Ziel in die Praxis umgesetzt wird: „Wir nehmen Beziehung auf zu den Jugendlichen und ihren Zukunftsfragen, die sie gerade im Alter ab 14 Jahren besonders



ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

beschäftigen. Wir ermuntern die Jugendlichen, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und machen ihre Stärken überhaupt erst sichtbar.“ Der Kompetenznachweis Kultur bedeutet für den Jugendlichen eine Anerkennung seiner individuellen Fähigkeiten und seines oft jahrelangen kulturellen Engagements. Darüber hinaus ist es die Verantwortung der Jugendkulturarbeit, deutlich zu machen, was sie zur Bildung junger Menschen beiträgt. Mit der qualifizierten Anwendung des Kompetenznachweis Kultur wird dies möglich.

Nähere Informationen zum **Kompetenznachweis Kultur**: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ), Brigitte Schorn, Küppelstein 34, 42957 Remscheid, Fon: 02191.794394, Fax: 02191.794389, schlueselkompetenzen@bkj.de, www.kompetenznachweiskultur.de



KRITIKFÄHIGKEIT

Das hab ich mir von der Bühne ins Leben gezogen Der Kompetenznachweis Kultur macht Lernen sichtbar

Bruni Müllner

Wir alle wissen „irgendwie“, dass junge Menschen (und nicht nur sie) in unseren Theater-(Tanz-, Musik-, Zirkus-)Projekten auch fürs Leben lernen, erfordert doch die aktive Beteiligung an einem Projekt der kulturellen Bildung in der Regel eine gehörige Portion an Disziplin und Kreativität, Teamgeist und Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen und Flexibilität, um nur einige „Schlüsselkompetenzen“ zu benennen.

„Seit ich Theater spiele, sehe ich fremde Menschen mit anderen Augen.“

In Zusammenarbeit mit PraktikerInnen aus der Kulturarbeit, mit WissenschaftlerInnen aus der Kompetenzforschung und VertreterInnen der Wirtschaft entwickelten Mitarbeiterinnen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) in einem dreijährigen Modellversuch ein Instrumentarium, das die „Nebenwirkungen“ der kulturellen Bildungsarbeit dokumentiert. Heraus kam der **Kompetenznachweis Kultur**, ein bunter Bildungspass in Form eines Portfolios, in dem schwarz auf weiß dokumentiert ist, was Jugendliche neben ihren und eben auch durch ihre künstlerischen Aktivitäten gelernt haben.

Nicht noch ein Zeugnis!!!

Unser Bildungssystem orientiert sich – leider – fast ausschließlich an Defiziten: Es werden Fehler angestrichen, Noten vergeben, Wettbewerb angeregt; es wird bewertet, verglichen, eingeteilt, ausgesiebt. Der Focus: Das kannst du (noch) nicht. Der Kompetenznachweis Kultur dagegen macht junge Menschen mit ihren Stärken und Fähigkeiten bekannt. Schlüsselkompetenzen werden beschrieben und dokumentiert, nicht bewertet.

Besondere Kennzeichen: freiwillig und individuell

Es gehört zum Konzept, dass Jugendliche freiwillig und aktiv an ihrem individuellen Kompetenznachweis Kultur mitarbeiten. So werden sie für ihre eigenen Stärken sensibilisiert und erfahren (oft zum ersten Mal), dass ihr kulturelles Engagement jenseits von Schule und Zeugnisnoten anerkannt wird. Der Kompetenznachweis Kultur gibt Jugendlichen eine deutliche Wertschätzung für das, was sie außerhalb der Schule geleistet haben – durch ihre Mitarbeit geben sie diese Wertschätzung



aber auch sich selbst. Ein entscheidender Unterschied zum Zeugnis.

Und nicht zu unterschätzen: Für potentielle Arbeitgeber fungieren die Zertifikate gewissermaßen als Übersetzungsleistung, mit der gezeigt wird, welche Kompetenzen ein junger Mensch mitbringt, der sich in seiner Freizeit über einen längeren Zeitraum in Kunst und Kultur engagiert hat.

4 Schritte zum Kompetenznachweis Kultur

Um den Kompetenznachweis Kultur in der Praxis anwenden zu können müssen die TheaterpädagogInnen gemeinsam mit ihren TeilnehmerInnen den Blick schärfen für das, was in einem Kurs oder Projekt gelernt werden kann und welche Wirkung die Teilnahme hat. Um dies tun zu können, hat die BKJ ein vierschrittiges Nachweisverfahren entwickelt. Es knüpft an die tägliche Praxis an und wird in einer hierfür konzipierten Fortbildung vermittelt. Sie sensibilisiert für die Wirkungen der eigenen Praxis und vermittelt das Handwerkszeug, wie durch Beobachtung, Methoden pädagogischer Diagnostik und ein dialogisches Verfahren gemeinsam mit den Jugendlichen ein qualifizierter Kompetenznachweis Kultur erarbeitet werden kann. Dieses Handwerkszeug kann man erwerben: Die BKJ hat ein Curriculum entwickelt, das an zwei Wochenenden fit macht für das Verfahren.

Der Kompetenznachweis in der Praxis

Im TPZ Lingen sind die ersten Kompetenznachweise vergeben worden und bei den Jugendlichen auf großes Interesse gestoßen. Die ersten Anwärtnerinnen für den Kompetenznachweis Kultur im Bereich Theater waren 5 Mäd-

chen zwischen 18 und 20 Jahren, alle seit vielen Jahren in der Theaterwerkstatt „Total normal!“ aktiv. Alle haben sich engagiert an der Erarbeitung „ihres“ Kompetenznachweises Kultur beteiligt und bereitwillig „Versuchskaninchen“ gespielt. Und jetzt stehen die nächsten in der Gruppe bereit (und in vielen anderen Kursen und Werkstätten), sich einen Kompetenznachweis zu erarbeiten.

Die Erfahrung lehrt: Der Kompetenznachweis Kultur ist nicht nur eine schicke Mappe, die Jugendliche bei ihrer Bewerbung vorlegen können, sondern seine Erarbeitung bringt alle Beteiligten ein gutes Stück vorwärts, was (Selbst)erkenntnis, Reflektionsvermögen und die Wertschätzung kultureller Bildung betrifft.

Verbotene Scheiterfrüchte Scheitern als Schlüsselkompetenz

Am professionellen Theater gibt es weder kulturelle Bildung noch Schlüsselkompetenzen. Das heißt, es findet sich dort selbstverständlich eine Fülle von beidem, nur gesprochen wird darüber kaum. Nicht, dass kulturelle Bildung oder Schlüsselkompetenzen am Theater ein Geheimnis oder gar ein Tabu wären – beides scheint so unzertrennlich mit dem Phänomen des Theaters verwoben, dass der Selbstverständlichkeit des Zusammenhangs einfach schweigend bzw. arbeitend Rechnung getragen wird. Debatten auf der Theaterprobe gelten eher den jeweiligen kleinen und großen theatralen Wahrheiten und Wirklichkeiten, denen man per se nur innerhalb der nun von der BKJ im Rahmen kultureller Bildung systematisierten Schlüsselkompetenzbereiche von Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz wie auch von kultureller und künstlerischer Kompetenz auf die Schliche kommen kann.

Auf der professionellen Probebühne stehen folglich die von den Theaterschaffenden zuvor und im Theateralltag bereits erworbenen Schlüsselkompetenzen im Dienst des herzustellenden Theaterprodukts. In der Theaterpädagogik verkehrt sich dieser Zusammenhang: Das Theater stellt sich hier in den Dienst von im theatralen Prozess noch zu erwerbenden oder auszubauenden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Umkehr der Ausrichtungen kann in Form und Verfahren nicht ohne Fol-



gen bleiben und bildet darüber hinaus inhaltlich die einzige profilverdächtige Trennschärfe zwischen dem Theater bzw. dessen gleichnamiger Pädagogik.

Tom Kraus

Eine praxisorientierte und zugleich wissenschaftliche Disziplin wie die der Theaterpädagogik, deren Substanz sich aus den Komponenten des Theaters wie auch der Pädagogik zusammensetzt, kommt nicht umhin, sich immer wieder aufs Neue der Frage nach Gewichtung und Verhältnis beider Komponenten zueinander zu stellen – eine traditionsreiche Fragestellung, die nahezu so alt ist wie die Disziplin selbst. Antworten müssen hier temporärer und individueller Art bleiben, fallen theaterpädagogische Ansätze doch glücklicherweise so unterschiedlich aus wie die Menschen hinter diesen Ansätzen bzw. wie die Menschen, denen die Ansätze gelten.

Neben Gewichtung sowie dem Verhältnis beider Disziplinteile zueinander, neben und innerhalb der oben angesprochenen Umkehr der Kausalitäten von professionellem Theaterschaffen zu theaterpädagogischem Wirken, könnte die Abschaffung der bipolaren Chronologie theaterpädagogischen Handelns von Lernen/Spielen/Lernen nicht nur Aufschluss geben über dessen dann synästhetisierten Selbstverständnis, sondern überdies den Weg bereiten für eine weiterführende Profilierung

Verbotene Scheiterfrüchte

der Theaterpädagogik, bei der künstlerisch-ästhetisches Schaffen *zugleich* als pädagogischer Akt verstanden wird.

Es wäre dies im Idealfall eine Theaterpädagogik, die sich keineswegs mit theatralen Spurenelementen zufrieden gäbe. Eine Theaterpädagogik, die den Mut besäße, sich nicht vorzubereiten, um auf alles Geschehende vorbereitet zu sein. Ein Theaterpädagoge also, der im dezidierten Gegensatz zu schulisch-curricularen Formen von Lernzielarbeit, erst im Nachhinein mit allen Beteiligten in Etüden und Probenarbeit Erreichtes gemeinsam reflektierte, statt allein und im Vorhinein zu Erreichendes festlegte.

An dieser Stelle jedoch verlässt der Theaterpädagoge den Status des Unterrichtenden bzw. des Unterrichteten, entdeckt er den Aleatoriker und dieser den gestaltenden Theaterkünstler in sich.

Die Kunst der Kunst ist die Kunst der Entdeckung und Ästhetisierung. Ästhetisiert wird erst, was im Augenblick entsteht bzw. entdeckt wird. Der Au-

genblick selbst bleibt auf diesem Weg unberechenbar. Eine Unvorhersagbarkeit knistert im Raum, auf deren Grundlage das Phänomen des theatralen Prozesses Wirksamkeit zeigt. So wie das Wissen das Ende des Glaubens bedeutet, so läutet das professionalisierte Nicht-Wissen und Nicht-Können den Beginn der Theaterarbeit ein.

Stolpersteine hierbei stellen nicht nur Hindernisse dar, sondern entpuppen sich bei entsprechender Gelassenheit plötzlich zu köstlichen Scheiterfrüchten. Das Stolpern selbst ist im theatralen Prozess kein Problem, im Gegenteil – das bewusste Verlernen des aufrechten Gangs, das Stolpern ist geradezu Notwendigkeit der Theaterarbeit und zugleich deren Beginn. Theater als unwegsames Gelände, zu dem das Stolpern über Steine genauso gehört wie das Über die eigenen Beine.

Gewiss, vor öffentlichen Auftraggebern und privaten Sponsoren macht es sich gut, einen Katalog von mittels der Theaterarbeit zu erreichenden Schlüsselkompetenzen vorweisen zu können. Das verbessert die Auftragslage und vergrößert das Aufgabenspektrum wie auch insbesondere die Akzeptanz des Berufsstands in der Öffentlichkeit. Und es mag auch durchaus hilfreich sein, sich immer wieder die mögliche Tragweite seines eigenen theaterpädagogischen Tuns theoretisch zu verdeutlichen.

Hausintern jedoch ist Einlassung gefragt auf das unerforschte Jetzt und Hier des immer wieder auf Neue noch geheimen Theaterorts. Sicherlich bedarf dieser Weg eines Mindestmaßes an Gelassenheit und eines Maximums an künstlerisch-ästhetischem Handwerkszeug.

Dann allerdings gilt: Scheiterfrüchte sind nicht verboten, sondern lecker und machen Entdeckungen möglich, die dem sicheren Kokoon der Planung in der Regel völlig verwehrt bleiben. Bereits der Versuch, sich dieser künstlerisch-ästhetischen und pädagogischen Ungewissheit leidenschaftlich hinzugeben, sich darin auch verletzbar zu machen, Angst vor Status- und/oder Kompetenzverlust zuzulassen, um sie im genussvollen aleatorischen Theatertun sogleich wieder zu verlieren, stellt für beide Seiten vielleicht eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen kultureller Bildung dar.

Ein Theaterpädagoge als Mensch, der mit anderen Menschen zusammen aus Impulsen Geschichten macht – etwas anderes unternimmt ein guter Regisseur mit den Schauspielern im Übrigen auch nicht.

Auf diesem Weg kann von allen am Schaffensprozess Beteiligten das Geworfensein als Menschsein und das Menschsein als Geworfensein sehen und schätzen gelernt werden.



Wie kompetent ist mein Schlüssel?

Tom Kraus

Fragt ein Suchender im Theater jemanden nach Schlüsselkompetenzen, wird er – nach einem Augenblick der Ratlosigkeit seines Gegenübers – aller Wahrscheinlichkeit nach an den Pförtner verwiesen. Dessen zielsicherer Blick in den sich in der Pförtnerloge befindlichen Schlüsselkasten kehrt irritiert zum Fragenden zurück. ‚Da muss ich mal eben bei der Intendanz...‘. Nach einem kurzen Gespräch mit dem Büro des Theaterchefs wird der Suchende zum Oberspielleiter in den zweiten Stock geschickt.

Suchender betritt das Büro des Oberspielleiters.

Suchender: Verzeihen Sie, ich bin auf der Suche nach Schlüsselkompetenzen im Bereich Theater.

Oberspielleiter: (in geniale Gedanken vertieft)
Was meinen Sie damit?

Suchender: Ja...also...ich meine...wichtige Fähigkeiten, die jemand durch das Theaterspielen lernen kann.

Oberspielleiter: (sein Gesicht hellt sich auf)
Ah, Sie meinen Schauspielschulen: Singen, Fechten, Bühnenkampf, Vorsprechen und alles!

Suchender: Nein, ich meine menschliche Fähigkeiten wie...

Oberspielleiter: (sein Gesicht verfinstert sich erneut)
Menschliche Fähigkeiten...?

Suchender: ...wie Belastbarkeit, Selbststeuerungsfähigkeit, Empathie, kontextuelles Denken, open-minded und so weiter...

Oberspielleiter: (guckt postdramatisch)
Achso...

(zieht an seiner ausgegangenen Zigarette)

Tja, also...

Da gehen Sie am besten Mal zu unserem Theaterpädagogen im dritten Stock. Der kann Ihnen da bestimmt weiterhelfen.

(grinst)
Bei dem menscht es eigentlich immer...

Suchender betritt das Büro des Theaterpädagogen.

Suchender: Entschuldigen Sie, ich bin auf der Suche nach Schlüsselkompetenzen im Bereich Theater.

Theaterpäd.: (strahlt über das ganze Gesicht)
Da sind Sie bei mir goldrichtig!
(begeistert)

Theater ist in Sachen Schlüsselkompetenzen total der Hammer!
Die haben das alles vor kurzem ja endlich mal aufgedröselt:

(redet sich in einen schwärmerischen Rausch)

Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Kulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz und Künstlerische Kompetenz.

Unglaublich was in so 'nem Theater so alles drin steckt!

Der ganze Mensch eigentlich!

Suchender: Das ist ja ganz schön viel....

Theaterpäd.: Ja, mehr geht eigentlich nicht.

Boal sagt immer 'Theatre is the art of looking at ourselves.'

Suchender: Also wer Theater spielt, lernt etwas über sich selbst.

Theaterpäd.: Genau, genau! Im Team zusammen etwas über sich selbst lernen und dieses Selbst dann fördern und stärken lernen.

Suchender: Also Schlüsselkompetenzen durch Selbsterfahrung?

Theaterpäd.: Ja so ähnlich. Kulturelle Bildung pur!

Suchender: Und was ist dann mit dem Theater?

Ich meine, wie kommt man denn da am besten rein?

Theaterpäd.: Also, das kann Ihnen am besten unser Pförtner zeigen.

Es dämmt bis es auf der Bühne hell wird.



Schlüsselkompetenzen: Nichts Genaues weiß man nicht.

Hajo Wiese

„Dass die ‚Kultur der Leistung‘ (in Deutschland) weniger entwickelt ist als anderswo auf der Welt, hat offenbar zu den schweren Rückständen deutscher Schüler im Schreiben und Rechnen beigetragen; denn gerade diese Kulturtechniken sind ohne Fleiß und beharrliches Üben nicht zu erlernen.“¹

Dass jemand rechnen kann, um auf diesem Wege die Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu kalkulieren, dass jemand schreiben kann, um seine Bedürfnisse, Vorstellungen und Erfahrungen mitzuteilen, spielt keine Rolle mehr, wenn es um Schlüsselkompetenzen geht. Es geht um jederzeit abrufbare Haltungen und Einstellungen zu einer Wirklichkeit, die auf uns wirkt, ohne dass ihre Wirkungen in Frage gestellt werden.

Der **Kompetenznachweis Kultur** wurde im Rahmen des Modellprojekts „Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung“ von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. entwickelt. Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Mit dem **Kompetenznachweis Kultur** erhalten Ausbilder und Personalverantwortliche eine aussagekräftige Ergänzung zu den Schulnoten einer Bewerberin oder eines Bewerbers.

Man kann sich schon vorstellen, wie die quälende Elternfrage: „Na, wie war es denn heute in der Schule?“ um die Frage „Wie lief es denn heute in der Theaterwerkstatt? Hast du dich auch gezeigt? Spielangebote gemacht? Du weißt doch, Frau Günther achtet darauf, und wir wollen doch einen schönen Kompetenznachweis haben – oder nicht?“ ergänzt wird.

Ebenso das nachbarschaftliche Elterngespräch: „Ach, ihr Sohn macht gerade den Kompetenznachweis – also unser hat schon zwei, der geht ja auch noch zur Mal- und Kreativschule.“

Man sollte nicht drum herum reden. Der Kompetenznachweis wird für Jugendliche ein weiteres Instrument in der Konkurrenz um immer knapper bestellte Ausbildungsverträge und Arbeitsplätze darstellen – dass dadurch keineswegs mehr Ausbildungs- und Arbeitsplätze geschaffen werden, sollte auch klar gestellt werden: Die Konkurrenzbedingungen verschieben sich allenfalls und vielleicht wird der Pool, aus dem Ausbilder und Personalverantwortliche schöpfen können, für diese attraktiver.

Es fragt sich, was die im **Kompetenznachweis Kultur** zur Darstellung kommenden „Schlüsselkompetenzen“ eigentlich sind und was sowohl der Staat als auch die Betriebe sich von ihnen versprechen?

Die Rede ist von Universal-, Lern- und Kompetenz-Kompetenzen. Diese fächern sich dann weiter auf in Problemlösungskompetenzen, Flexibilität, Teamfähigkeit, Kreativität, und nicht zuletzt Disziplin, Durchhaltevermögen und Selbstbewusstsein. Ob kulturelle Tätigkeiten diese Fähigkeit erzeugen oder nur sichtbar machen, ist nicht so genau festzustellen. „Schlüsselkompetenzen als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung werden in Projekten der ästhetischen Bildung – gewissermaßen nebenbei – in hohem Maße gefordert und gefördert.“² Die Formulierung „nebenbei“ zeigt an, dass Schlüsselkompetenzen eben gar nicht gezielt vermittelt werden können, weil sie keinen Gegenstand haben, auf den sie zielen. Dem entspricht die Gegenstandslosigkeit des „lebenslangen Lernens“, die Perspektive auf eine Patchwork-Identität, die Bricolage einer Persönlichkeit in einer multiplen und pluralen, postmodernen Gesellschaft. So etwa lauten die Stichwörter, die den Argumentationsrahmen der Schlüsselkompetenzen abstecken. Aus den Schlüsselkompetenzen ist jeder Gedanke an die konkrete Nützlichkeit, Bedürfnisbefriedigung und Beschaffenheit der Gegenstände, die jemand mit spezifischen Fähigkeiten herstellen kann, ausgeradiert.

An deren Stelle soll die „Persönlichkeitsentwicklung“ und eine nebulöse gesellschaftliche Partizipation treten – woran partizipiert werden soll, bleibt offen. Damit wird eine Arbeit an den sozialen Haltungen und Einstellungen gefordert, die in der Tat „Sinn“ macht: Das Subjektbewusstsein soll gestärkt werden, damit sich keine Schlaffis in den sozialen Hängematten ausruhen oder gar ganz ausklinken – und die Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess verlangt auch noch vom letzten HartzIV-Arbeitslosen das Engagement für *seinen* Standort.

Wenn in früheren Zeiten Schüler sich noch auf den nicht immer leicht zu konterndenden Standpunkt stellen konnten: „Wozu muss ich das eigentlich lernen?“, wird er heutzutage leicht abzufertigen sein: „Das lernst du, um das Lernen zu lernen.“ oder: „Das lernst du, um eine Persönlichkeit zu werden, die mit jeder Lebenslage fertig wird.“ Die Persönlichkeitsbildung ist unter den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen nichts anderes als

die Fähigkeit, sich selbstbewusst in ihnen einzurichten.

Der hier vorliegende *postmoderne* Subjektbegriff meint keineswegs bewusste Gestaltung der Lebenswirklichkeit ausgehend von den Bedürfnissen der Individuen – sondern umgekehrt: Anpassung der Bedürfnisse an sich ständig verändernde Lebensbedingungen. Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) beschreibt diese Lebensbedingungen als unbeeinflussbare Größe, mit der die Menschen rechnen müssen: „Durch neue Informationstechnologien und die Globalisierung der Märkte ist ein zunehmender Wettbewerbsdruck zu verzeichnen (!), der sich für den Einzelnen in Anforderungen nach immer neuem Wissen und sich immer wieder verändernden Arbeitsprozessen äußert (!). Hierdurch werden auch die so genannten beruflichen Normalbiographien seltener und es (!) entsteht für jeden die Notwendigkeit, sich beruflich und privat immer wieder mit seinem individuellen Profil in neuen Kontexten zu positionieren.“³ (Hervorh. d. d. Verfasser)

Die in diesem Anpassungsprogramm scheinbar aufklärerische Formulierung der Persönlichkeitsbildung als „auf Dauer ... bewusstes Verhältnis zu sich selbst und seiner Umwelt mit dem Ziel ... aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können ...“⁴ kann deshalb auch gar nichts anderes bedeuten, als Verzicht auf jede Form von Widerständigkeit und mithin die freiwillige Bereitschaft, diese „gesellschaftlichen Prozesse“ an sich zu vollziehen. „In Anpassung an die veränderte gesellschaftliche Situation ... erscheinen die Individuen in ‚postmodernen‘ Versionen der Selbstbestimmung nicht mehr als Objekte gesellschaftlicher Zurichtungen, sondern als ‚Subjekte‘ bzw. ‚Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung – als eigenverantwortliche ‚UnternehmerInnen‘, die ihr Leben wie ein Geschäft marktgerecht zu gestalten und darzubieten haben, um für es entsprechende Marktnischen zu finden.“⁵ Die Not einer Absicherung gegen die Schicksalsschläge und Unwägbarkeiten eines normalen Arbeitslebens erscheint unter diesem Gesichtspunkt als unverantwortliche „Vollkasko-Mentalität“, als nicht weiter hinzunehmende individuelle Schwäche. „Gesellschaftliche Partizipation“ der selbstverantwortlichen „Persönlichkeiten“ wirft so die Individuen auf ihr privates Potential zurück, mit den wechselhaften Konjunkturen der Volkswirtschaften, in die sie per Geburt hinein geworfen wurden, als je einzelne Tauschsubjekte zurechtzukommen. Dem postmodernen Charakter, der mit den „Schlüsselkompetenzen“ herangebildet werden soll, stellen sich die Lebensbedingungen als



unverrückbare Lebensnotwendigkeiten dar, auf die er flexibel und diszipliniert reagiert und die er stets als Chance und Angebot zur Selbstverwirklichung wahrnimmt.

So ist es einerseits das unbestimmbare Schicksal, auf das die Arbeitskräfte flexibel eingestellt werden und andererseits auch deren, durch keine Spezialisierung eingeschränkte, Benutzbarkeit.

Nach Freerk Huisken handelt es sich bei den sogenannten Schlüsselkompetenzen um eine Art „Superkompetenz, die quasi alles einschließen soll, was irgendwie und irgendwann im Berufsleben an marktrelevanten Anforderungen auftauchen könnte. (...) In dieser Wunderwaffe findet die Übersetzung des einen Ideals – die bildungspolitisch organisierte Deckung von Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften – in ein Anderes statt: Da wird eine (unmöglich) erlernbare Fähigkeit erfunden, die genau das leisten soll, nämlich für einfach alles tauglich zu sein. Diesem Ideal liegt der Gedanke zugrunde, dass mit der Lösung eines bestimmten Problems zugleich die Fähigkeit erworben werden soll, das Problemlösen überhaupt, also das Lösen aller im Berufsleben auftauchenden Probleme zu beherrschen. Das ist natürlich Unfug, da jeder Lernvorgang immer nur die geistige Aneignung von etwas Bestimmten ist, nicht aber die Fülle aller anderen, bestimmten Lerninhalte umfasst. (...) ‚Problemlösungskompetenz‘ ist der schöngefärbte Begriff für die Aneignung von Anpassungstechniken, um im Beruf, Privatleben, Jobcenter, bei der Einarbeitung und Umschulung reibungsfrei zu funktionieren.“⁶

Ich meine, dass es in der theaterpädagogischen Arbeit eigentlich um das Gegenteil von der Heranbildung abstrakter Anpassungs- und Leistungsbereitschaft geht. So tritt im theatralen Spiel das Spiel an die Stelle der Subjekte, das durch die

Schlüsselkompetenzen: Nichts Genaues weiß man nicht.

angestrenzte Aufrechterhaltung einer Persönlichkeitsmaske eher behindert wird. An die Stelle einer abstrakten Leistungsbereitschaft oder -erwartung tritt der gegenwärtige Genuss an den spielerischen Aktionen und Impulsen der Mitspieler. Was dabei zu Tage treten kann, durchstößt die alltagstheatralen Haltungen, mit denen man als Tauschsubjekt



sowohl die nötige Konkurrenz des Berufslebens als auch das eigentlich nicht nötige Wettbewerbsverhalten der Freizeit auszuhalten gelernt hat. Mit dem **Kompetenznachweis Kultur** wird Unvereinbares auf Kosten der möglichen Spielflächen, die herzustellen Theaterpädagogen sich vielleicht einmal vorgenommen haben, zusammengebracht.

Ich kann gut nachvollziehen, dass TPZetten und andere Kultureinrichtungen in einer Situation, in der sie sich zunehmend aus eigenen Mitteln finanzieren müssen, den **Kompetenznachweis Kultur** benutzen, um Klientel zu gewinnen und um besser rechnen zu können. Sie folgen einem Zwang, der ihnen aufgemacht wird: Auch sie müssen aus ökonomischen Gründen ihr Scherflein zur Konkurrenz der globalisierten Volkswirtschaften beitragen und den Standort „Deutschland“ attraktiver machen, indem sie möglichst keine Kosten verursachen, sondern selbst als Unternehmer in „eigener Sache“ auftreten.

Wahrscheinlich geht die Rechnung sogar auf, und vor allem Eltern der höheren Einkommensschichten werden die Kursgebühren bezahlen, wenn sie sich davon einen Konkurrenzvorteil ihrer Sprösslinge versprechen. Verstehen kann man das – man sollte aber auch wissen, was man sich damit einhandelt: Denn vermutlich werden mit dieser Werbung nicht die Interessen am Spiel sondern am Kompetenznachweis im Vordergrund stehen – auch wenn sich diese Kompetenzen nur „nebenbei“ einstellen.

Anmerkungen

1 Dr. Annette Schavan, Ministerin für Jugend, Kultur und Sport des Landes Baden-Württemberg, in: *Der Spiegel* 20/02, S. 104

2 Programm des TPZ der Emsländischen Landschaft 2005, S. 35

3 Vera Timmerberg: *Bewertung und Zertifizierung der Bildungswirkungen kultureller Bildung für das Arbeitsleben*. Quelle: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der Kulturellen Bildung. Dokumentation der internationalen Fachkonferenz. Schriftenreihe der BKJ, Bd. 61, Remscheid 2003, S. 1*

4 Ebenda: S. 2

5 Ute Osterkamp: *Lebensführung als Problematik der Subjektwissenschaft*. In: *Forum Kritische Psychologie* 43, Hamburg 2001, S. 5/6

6 Freerk Huisken (Universität Bremen): E-Mail an den Verfasser vom 22.12.2004

Die ganze Welt ist Bühne Rundgang durch eine außergewöhnliche Schule in Moskau

Norbert Ebel

Im Oktober vergangenen Jahres reisten wir, eine fünfköpfige Gruppe neugieriger Theaterleute, eine Woche lang auf den Spuren des Kinder- und Jugendtheaters durch Russland und besuchten dabei u.a. in einem Moskauer Vorort das CLASS CENTER (Moskauer Bildungszentrum für Musik und Dramatische Kunst).

Beim Eintritt werden wir streng kontrolliert. Später – beim Rundgang – weist der Direktor mit einem Blick aus dem Fenster auf die draußen patrouillierenden Milizen hin. Seit dem Überfall von Beslan wird die Schule rundum bewacht.

Einen Moment haben wir Zeit, uns umzuschauen. Eine riesige Geburtstagstorte fällt zuerst ins Auge. Und ein Wort: внучек / внучка (Der Enkel / Die Enkelin), welches uns als das „Wort des Tages“ erklärt wird, als kleine Lernhilfe für die Schreib- und Leseanfänger. Am Ende der Eingangshalle ein Warteraum, bestückt mit Videomonitoren, auf denen die Eltern, die gekommen sind um ihre Kinder abzuholen, den Unterricht mitverfolgen können.

Wir werden ins Büro des Direktors gebeten. Sergej Kasarnowski ist eigentlich gelernter Bauingenieur, was ihm, nachdem er noch einmal an der Schauspiel- und Musikschule studiert hatte, beim Umbau des Schulgebäudes, das ihm die Stadt zur Verfügung stellte, zugute kommt.

Im Büro beschreibt uns Sergej die Idee, die hinter seiner Schule steht, und zeigt ein paar Videos von Schulaufführungen, Ferienfreizeiten, Abschlussfeiern. Das erste, was mir dabei in den Sinn kommt, ist ein Zitat aus Shakespeares „Wie es euch gefällt“: „Die ganze Welt ist Bühne, und alle Frauen und Männer bloße Spieler...“

So ließe sich – auch wenn Shakespeare es anders gemeint hat – die Philosophie des Class Center vielleicht am griffigsten umschreiben.

Theater als eine integrative Kunst, ein Gesamtkunstwerk, das sich aus den verschiedenen Disziplinen Musik, Tanz, Bewegung, (Fremd)Sprache, Literatur, Geschichte, Gesellschaftskunde, Malerei, Bildhauerei, Architektur, Elektrotechnik u.a. zusammensetzt. Ganz im Gegensatz zu unseren hiesigen Schulen, in denen Theater und Musik allenfalls nette kleine freiwillige nachmittägliche Zugaben sind, wird dort die Theaterproduktion in den Mittelpunkt gestellt, um den sich all die anderen Disziplinen und Unterrichtsfächer (auch die



klassischen) herumgruppieren. So wird das Lernen zielgerichtet

Am Ende steht die alljährliche Aufführung, in welche die Bausteine des Könnens und Wissens spielerisch einfließen.

Dabei geht es nicht darum, neue Generationen von Schauspielern heranzuzüchten. „Die wenigsten Schulabgänger besuchen später eine Schau-

Die ganze Welt ist Bühne

spielschule, werden eher Journalisten, Ärzte oder Architekten. Es geht vielmehr darum, Theater als die Kunstform erkannt zu haben, die den natürlichen Bedürfnissen des Kindes am weitesten entgegen kommt, denn Spiel und Bewegung übernehmen hier die Hauptrolle“, sagt Sergej. Auf dem anschließenden Rundgang begegnen uns folgende Bilder:

Erste Station:

Sprecherziehung. Ich zähle 12 Kinder und erfahre, dass eine Klasse aus maximal 15 Schülern besteht. Die Kinder haben ein kurzes russisches Märchen vorliegen, das sie vortragen bzw. frei erzählen sollen. Betonung und Stimmsitz wird geübt, deutliche Aussprache und vor allem die Kunst, eine Geschichte sprachlich und stimmlich spannend zu gestalten.

Zweite Station:

Die Schüler Big Band. Sie waren wohl auf unseren Besuch vorbereitet, denn sie legen gleich los als wir den Raum betraten und haben zudem noch eine Zugabe einstudiert.

Einen Moment lang kommt mir der Verdacht, ob das, was uns hier vorgeführt wird, nicht eigens für uns inszeniert wurde und weitab vom Schulalltag liegt. Aber die Ernsthaftigkeit und Selbstverständlichkeit, mit der es die Schüler tun, widerspricht diesem Gedanken.

Dritte Station:

Im Ballettsaal bekommen wir die Probe zu einer Jazzdance- und eine Steppchoreographie zu sehen, die sich zwei Mädchen während der Ferien selbst erarbeitet hatten (die selbständige kreative Arbeit ist Anliegen des Class Centers).

Die Nummer trägt den Titel „London im Regen“, der Einsatz der beiden Schirme noch nicht ganz konsequent, die ausgedachten Schritte noch nicht ganz synchron. Die Vorführung ist weniger an uns als an den Direktor adressiert, der einerseits den



Einsatz und die Fortschritte lobt, andererseits aber die Ungenauigkeit der tänzerisch umgesetzten Geschichte bemängelt. „Was ihr damit erzählen wollt, kommt nicht rüber, daran müsst ihr noch arbeiten!“ sagt Sergej.

Vierte Station:

Kleine Bühne – Tierimprovisation. Jedes der Kinder hat sich ein Tier ausgedacht und stellt es pantomimisch dar, die anderen müssen erkennen, welches.

Fünfte Station:

Große Bühne – Rhythmische Improvisation. Drei Jungs mit nacktem Oberkörper und Percussionsinstrumenten in den Händen fordern uns auf, ein Thema zu nennen, zu dem sie improvisieren sollen. Sie zünden Teelichter an, tappen im Dunkeln, begegnen sich, verlieren sich wieder, erzählen mit viel Rhythmus und wenigen Worten die Geschichte von zwei Russen, die sich im fremden Dschungel treffen und durchzuschlagen versuchen.

Beim anschließenden Gespräch machen sie uns deutlich, wie viel Spaß es ihnen macht, auf diese Schule zu gehen. Ihre ungezwungene Offenheit, ihr Selbstvertrauen ist bemerkenswert. Ihren Direktor betrachten sie ebenso als Autorität wie auch als Partner in der Kunst.

Unser Rundgang endet im Lehrer-Café, einem freundlich mit viel hellem Holz eingerichteten Raum. Auf dem Tisch steht dampfende Suppe, Brot und Salat, ein reichhaltiges Vor- und Hauptspeisensortiment – und natürlich Wodka und Champagner. Wie prosten uns zu, bedanken uns gegenseitig.

Ich denke über das Gesehene nach, bin zutiefst beeindruckt: glückliche lernbegeisterte Kinder mit blendenden Zukunftsaussichten, entspannte Lehrer, zufriedene Eltern – paradiesische Zustände. Irgendwo muss doch ein Haken sein und natürlich gibt es den:

Das Class Center ist eine Privatschule und folglich auch in Russland eine Ausnahmeerscheinung. Nicht jedes Kind wird aufgenommen und die Eltern derjenigen, die dabei sein dürfen, zahlen monatlich einen hohen Beitrag. Trotzdem: Ein Beispiel für Schule, das Schule machen sollte!

Literatur zum Thema:

Olga Sacharowa, *Ein Theater, wo Kinder lernen – Eine Schule, in der Kinder spielen*, in: Wolfgang Schneider / Gerd Taube (Hg.), *Kinder- und Jugendtheater in Russland*, Tübingen 2003

Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit

Wolfgang Sting

Vortrag gehalten am 04.11.2004 beim theaterpädagogischen Fachforum Sichten in Berlin

Das Thema interkulturelles Lernen ist heute angesichts der Globalisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft wichtiger denn je. Interkulturelles Theater setzt sich mit der Vielfalt der Kulturen, ihren Ausdrucksformen und Problemen auseinander und berührt dabei Fragen der interkulturellen Bildung. Der differenzierten Praxis steht bislang eine schmale Basis wissenschaftlicher Reflexion interkultureller Theaterarbeit und Theaterpädagogik gegenüber (vgl. Kurzenberger/Matzke 1994, Pfeiffer 1998, Balme 2001).

Mich interessiert das Thema interkulturelles Theater als künstlerisch-ästhetische und pädagogische Herausforderung seit langem. Zudem erlebe ich Interkulturalität im Privaten, weil meine Frau Ausländerin ist und unsere Kinder zweisprachig aufwachsen. Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht die **Bedeutung von Differenz und Fremdheit** als künstlerisches und pädagogisches Kriterium in der interkulturellen Theaterarbeit. Meine Ausführungen gliedern sich in drei Schritte:

- I. Ex, Inter, Trans-Formen des Umgangs mit anderen Kulturen im Theater.
- II. „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ – Differenz und Fremdheit als Zentrum kultureller Praxis.
- III. Interkulturelles Theater als narrativer Raum und Hybridkunst – Spielformen und Merkmale aktueller Theaterpädagogik

I. Ex, Inter, Trans-Formen des Interkulturellen im Theater

Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und dem Fremden hat eine lange Tradition im Theater. Dabei beobachte ich vier Formen und Haltungen: Exotismus, Internationalität, Transkulturalität, Hybridkulturalität.

1. Exotismus

Exotismus meint die Beschäftigung mit fremden Kulturen im Sinne von sich Delektieren am Andersartigen und Rätselhaften, und ist auch heute noch weit verbreitet. Wir alle kennen exotische Folkloreveranstaltungen im In- und Ausland, indische Tempeltänze oder afrikanische Tanz- und Trommelshows. Man bleibt bei sich und staunt über das Fremde. Manches Multi-Kulti-Fest spielt durchaus mit diesem exotischen Flair.

Als Begleiter des Kolonialismus hatte Exotismus in der Mitte des 19. Jh. seine Hochzeit. Das Fremde wurde heimgebracht, ausgestellt und bewundert. Denken Sie an die Zurschaustellung von indianischen und anderen Stammeskulturen.

Im Theater hat Exotismus eine lange Geschichte. Von den Persern des Aischylos über Shakespeares Othello und Cleopatra bis in die Zeit des Rokoko. Mit Ibsens Peer Gynt (1867) und seiner absurden Vision des phantastischen Exotischen (Negerhandel, Prophetentum) findet der Exotismus einen ersten Höhepunkt. Auch die Oper lebt vom Exotismus: Die Zauberflöte, Entführung aus den Serail oder Aida. Mit Goethes Iphigenie und der Figur des Thoas oder Lessings Nathan kündigt sich eine Gegenbewegung an. Interkulturelle Konflikte als Leitthemen sind im Theater übrigens ein

Dauerbrenner von Medea bis Madame Butterfly, von Fassbinders Katzelmacher über Tabori und Koltès bis hin zu Schlingensiefs spektakulärer Ausländer-raus-Aktion „Bitte liebt Österreich“ in Wien vor vier Jahren.

2. Internationalität

Die Internationalisierung der Musik- und Tanztheater Ensembles ist offensichtlich und mittlerweile in jedem Stadttheater Realität. Internationalität allein ist aber kein Ausweis für interkulturelle Auseinandersetzung. Das bloße Miteinander von Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern thematisiert noch keinen interkulturellen Aspekt, da sie in der Tradition und Homogenität der westlichen Theatermusik und Theaterkonvention stehen und somit eine gemeinsame Sprache sprechen, d.h. sich dieser gemeinsamen Sprache unterordnen. Ausgangspunkt oder Voraussetzung für interkulturelles Theater liegt ganz allgemein gesprochen in einer Vielsprachigkeit und dem Versuch des Dialogs zwischen den Kulturen.

3. Transkulturalität

Ende der 70er Jahren finden sich mit Peter Brook und Eugenio Barba zwei Theatermacher, die den Dialog zwischen den Kulturen zu ihrem Thema machen. Brook betreibt sozusagen praktische Theaterforschung und will hinter die oberflächlichen Klischees der Kulturen blicken. Bei der Zusammenstellung seiner internationalen, multikulturellen Truppe aus einem dutzend Ländern versuchte er „zu einem Grundprinzip zurückzukehren, das schon immer bei der Gründung einer Schauspieltruppe eine entscheidende Rolle gespielt hat: Wenn sie ein Spiegel der Welt sein soll, muß

Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit

sie sich aus höchst unterschiedlichen Charakteren zusammensetzen“ (Brook 1989, 147). Ihm geht es aber nicht nur um das Aufknacken oberflächlicher Kultur-Klischees, sondern darum „auf einer sehr tief liegenden Ebene Kontakt aufzunehmen“ mit „Menschen ohne gemeinsame Sprache oder Bezugspunkte“ (ebd.). Er versucht, ohne das hier ausführen zu können, das verbindende Eine unter oder hinter den Sprachen der Kulturen zu finden. Deshalb ist sein Ansatz besser mit transkulturell als interkulturell zu beschreiben. Er experimentiert mit einer universellen Theatersprache, Orghast, jenseits bekannter Stile und Konventionen, die sich aber nicht durchsetzen kann.

4. Hybridkulturalität

Hybrid meint: gemischt von zweierlei Herkunft, aus Verschiedenem zusammengesetzt. Das Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturtraditionen zeigt ein vielfältiges Spektrum und ganz unterschiedliche Spielformen von Mischkulturen, sogenannten Hybridkulturen. Der banale Kultur-Mix, wenn verschiedene Theaterformen beziehungslos nebeneinander gestellt werden, bleibt oft an der Oberfläche. Ein Beispiel (vgl. Gromes in Kurzenberger 1994, 32): Die Bayerische Staatsoper spielte vor ein paar Jahren Richard Strauss „Die Frau ohne Schatten“ mit dem japanischen Kabuki-Spieler Ennosuke Ichikawa. Die Kritik schrieb: „Kabuki und Garmisch-Partenkirchen: wie sich zeigt eine fragwürdige Allianz, ein Kultur-Mix, in dem die Vielschichtigkeit der Oper ins Banale driftet, der Kabuki-Deckel nicht auf den Strauss-Topf passt.“

Wenn nicht der Dialog, sondern das Nebeneinander, die Mischform selbst, bzw. deren Exotik ins Zentrum gerät, entsteht nichts Neues. Dennoch steckt in diesen Hybridkulturen ein gewaltiges Potential für die vielfältigsten Kooperationen, Polyphonien und Neuschöpfungen. Im Musikbereich mit der Kategorie Worldmusic wird das schon länger realisiert, im Theater vor allem bei Internationalen Koproduktionen und Festivals etwas zögerlicher.

Interkulturelles Theater bewegt sich also zwischen Exotismus – Das Fremde bestaunen, Internationalität – Das multikulturelle, nichtdialogische Nebeneinander, Transkulturalität – Das universelle Eine suchen, Hybridkulturalität – Mischformen zwischen den Kulturen, vom oberflächlichen Kultur-Mix bis zum Neuen Dritten.

Während Exotismus und Internationalität keinen Perspektivwechsel und Dialog intendieren, beschäftigen sich Transkulturalität und Hybridkulturalität mit der Vielsprachigkeit der Kulturen

und entwickeln neue Ausdrucksformen. Polyphonie und Differenz werden dabei als positive Eigenschaft und als Ausgangspunkt für Begegnung und Kommunikation gesehen.

Im theaterpädagogischen Bereich, also in der Theaterarbeit mit Nicht-Profis sind zwei Formen von Interkulturalität zu beobachten. Einerseits kann das Thema interkulturell sein, dabei werden interkulturelle Problemfelder wie Fremdheit, Rassismus oder Gewalt thematisiert. Andererseits kann der Gruppenkontext oder die spezifische ästhetische Ausdrucksform interkulturell sein. Selbstverständlich ergeben sich vielfältige Mischformen.

Im zweiten Teil möchte ich die theoretischen Bezugspunkte interkultureller Theaterarbeit vorstellen und diskutieren, warum ein Ansatz, der Fremdheit und Differenz betont, künstlerisch und pädagogisch von Interesse ist.

II. „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ – Differenz und Fremdheit als Zentrum kultureller Praxis.

Sagt Karl Valentin, doch dazu später. Differenz und Fremdheit sind neben Pluralität zentrale Leitkategorien der theoretischen Diskussion um interkulturelle Bildung und ästhetische Bildung. Alle drei Begriffe verweisen auf Mehrdeutigkeit, die es heutzutage auszuhalten gilt. Interkulturelles und ästhetisches Lernen haben in diesem Horizont vergleichbare Zielsetzungen: beiden Lernbereichen geht es um die Akzeptanz und Pflege der „Vielfalt der Kulturen“ (wie es in der Erklärung der Unesco heißt). Beide schulen die Wahrnehmung, das genaue Hinsehen und Sehenlernen, und beide intendieren einen produktiven Umgang mit Differenz als sozialer oder ästhetischer Praxis. Das soziale und ästhetische Wahrnehmen lässt sich dabei gar nicht trennen. Denn ein „reines Sehen“, sagt der Soziologe Bourdieu, gibt es nicht. Das Ästhetische findet stets in einem sozialen Raum statt und Wahrnehmung wie kulturelle Präferenzen sind habituell geprägt.

Während Pluralität das gleichwertige Nebeneinander von Kulturen und Lebensentwürfen und Fremdheit das notwendig Andere im Bildungsvorgang betont, schärft die Kategorie der Differenz unsere Wahrnehmung. Differenz zeigt sich als Gegenbegriff zu Einheit und Ganzheit. Différance beschreibt „bei Derrida die Kluft zwischen dem, was das Subjekt als „Identität“ von sich zu wissen glaubt, und den performativen Bewegungen von Struktur und Zeichen“ die das Subjekt äußert (Schuhmacher-Chilla 2000, 320). Anders ausgedrückt: das

Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit

Ich das spricht, ist nicht identisch mit dem Ich, von dem es spricht. Kulturelle Differenz meint nach Homi Bhabha die interne Differenz, die jeder kulturellen Äußerung innewohnt (vgl. Bronfen/Marius/Steffen 1997). Dass ästhetische und performative Äußerungen auf eine innere Befindlichkeit oder Identität verweisen, ist demnach ein westlicher Trugschluss, dem sich Bhabha und hybridkulturelle Künstler verweigern (Poetik der Differenz).

Viel allgemeiner kennzeichnet Differenz auch auf den Unterschied zwischen bekannt und unbekannt. Differenz und Fremdheit sind Grundelemente im allgemeinen Bildungsprozess, aber auch konstitutiv für ästhetische Erfahrung und ästhetische Praxis. Ohne das Andere und Unbekannte wird die eigene Wahrnehmung nicht stimuliert. In der ästhetischen Rezeption, so der Medienwissenschaftler Hans-Otto Hügel, dient als Parameter für Spannung und Unterhaltung das Verhältnis von bekannten und unbekanntem Zeichen. Stellen Sie sich eine Skala von 0% bis 100% unbekannter Zeichen vor. Bei null sind Sie gelangweilt, weil Sie alles kennen, bei 100% sind Sie auch gelangweilt, weil Sie nichts erkennen, einordnen oder verstehen können. Das Verhältnis macht es und spiegelt unterschiedliche Reflexionsniveaus und Zuschauerinteressen bzw. kulturelle Präferenzen wider. Populäre Formate sind geprägt von einem hohen Grad an bekannten Zeichen. Bei Popmusik oder Volkstheater ist Format, Inhalt und Dramaturgie weitgehend bekannt, da kann man auch kurz rausgehen, ohne was zu verpassen. Anders bei experimenteller und avantgardistischer Kunst, die den Zuschauer mit hochgradigen Verschlüsselungen, selbst referentiellen Verweisen oder auch Trivialisierungen herausfordert oder irritiert, sich mitunter auch bewusst einer Dekodierung verweigert. Bei einer Performance der Gruppe „Plasma lief die ersten Minuten ein Spruchband über den Screen, das sagte: „Entspannen Sie sich, es gibt hier nichts zu verstehen.“ Der Zuschauer muss sich dann auf andere Sicht- und Erlebensweisen einlassen können oder verzweifeln. Das Fremde und Andere ist in diesem Fall eine Herausforderung an unsere gewohnte Wahrnehmung und Perspektive.

Fremdheit ist also keine objektive Eigenschaft, sondern eine Frage der Perspektive. Das hat Karl Valentin (im folgenden K.V.) (mit Liesl Karlstadt, im folgenden L.K.) in seinem wunderbaren Dialog „Die Fremden“ (1996, 50f) aus den 40er Jahren auf den Punkt gebracht. „(...)

- K.V.: Ja, ein Fremder ist nicht immer ein Fremder.
 L.K.: Wieso?
 K.V.: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.
 L.K.: Das ist nicht unrichtig. – und warum fühlt sich ein Fremder nur in der Fremde fremd?
 K.V.: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist, und zwar so lange, bis er sich nicht mehr fremd fühlt, dann ist er kein Fremder mehr.
 L.K.: Sehr richtig! – Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, bleibt er dann immer ein Fremder?
 K.V.: Nein. Das ist nur so lange ein Fremder, bis er alles kennt und gesehen hat, dann ist ihm nichts mehr fremd.
 L.K.: Es kann aber auch einem Einheimischen etwas fremd sein!
 K.V.: Gewiß
 (...)
 L.K.: Das Gegenteil von fremd wäre also – unfremd?
 K.V.: Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei mitsammen in eine fremde Stadt reisen, so sind diese beiden Bekannten jetzt in der fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also – das ist zwar paradox – fremde Bekannte zueinander geworden.“ (...)

Der soziologische Definitionsversuch von Alois Hahn (1992, 23) fasst das noch mal zusammen.

„Fremdheit ist keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung.“ Wer oder was fremd ist, ist also eine situative Zuschreibung, die auch anders hätte ausfallen können. Fremdheit umfasst nach Hahn zumindest zwei Dimensionen, fremd ist, was anders ist und fremd ist, was unbekannt, unvertraut oder neu ist. Wichtig ist die Erkenntnis, 1. dass Fremdheit eine Frage der Perspektive, also eine veränderbare Größe ist, denn was vertraut ist, ist nicht mehr fremd. 2. dass Fremdheit als das wahrnehmbare Andere in der Welt (in uns selbst) eine Chance und Herausforderung ist, anders und neu zu sehen. Was heißt das für die kulturelle Praxis?

Kulturelle Bemühungen, auch noch so gut gemeinte, sollen nicht auf eine Angleichung des anderen an unsere Standards, eine Normalität, die immer nur die eigene sein kann, hinwirken. Das bedeutet letztlich Assimilation. Kulturelle Ausdrucksformen lassen sich nicht angleichen. Auf politischer Ebene ist eine Angleichung von Einheimischen und Fremden sinnvoll, denn das verschafft soziale Gleichberechtigung und Sicherheit. Doch: Die Forderung nach Gleichheit und Gleichberechtigung auf kultureller Ebene birgt Fallen. Denn einerseits geht sie von einem Defizit der anderen Kultur aus, andererseits setzt sie unsere Normalität als positive Norm.

Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit

„Kulturelle Bildung soll nicht am Defizit, sondern an der Differenz ansetzen. Ihr Ziel sollte nicht die ‚Aufhebung eines Mangels‘ (die Angleichung) sein, sondern die radikale Kultivierung der Unterschiede.“ fordert die Kulturpolitikerin Eva Krings (1990, 18f.). Unterschiede gibt es nicht nur zwischen einheimischen und fremden Kulturen, sondern auch innerhalb eines Kulturkreises. Brüche, Abspaltungen, Ungleichzeitiges charakterisieren unsere gegenwärtige plurale Kultur und kulturelle Identität.

Kunst und interkulturelle Theaterarbeit kann über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen, Geschichten und Phantasien die Differenz zeigen, thematisieren, betonen, zuspitzen ohne gleich Wertungen zu treffen. Im Vordergrund steht dann nicht das „verständige“ Harmonisieren der Kulturen, das sowieso nur an der Oberfläche funktioniert, sondern das ausgestellte Eigene, Spezifische und Differente. Darüber entstehen vielleicht andere Wahrnehmungen und Zuschreibungen des Fremden. Beim Aufeinandertreffen von Differente und Unbekanntem entstehen die kreativsten Neuschöpfungen, meint Richard Sennett (1991) in seinem Plädoyer für eine „Kultur der Unterschiede“. „Der soziale und kulturelle Mittelpunkt liegt am physischen Rand“, so Sennett, Neue Kulturformen bilden sich abseits oder in Abgrenzung vom Mainstream heraus. Auch das Biotop ist an den Rändern und Übergangsstellen am vitalsten. Nur durch derartig vitale kulturelle und soziale Begegnungen sind Grenzüberschreitungen, Verschiebungen und Mutationen möglich, aus denen „narrative Räume“ (Sennett) entstehen können. Zurück zum Theater.

III. Interkulturelles Theater als narrativer Raum und Hybridkunst – Spielformen und Merkmale aktueller Theaterpädagogik

An einem praktischen Beispiel möchte ich zeigen, welche (Lern)Chancen interkulturelle Theaterarbeit entwickeln kann. Die Inszenierung „Deren Kniehöhe ist die Kopfhöhe eines Kindes“ des Hamburger Wirtschaftsgymnasiums Gropiusring/Gesamtschule Steilshoop (12. Jg.) unter der Leitung von Olaf Bublay hat in der Thematisierung des Israel-Palästina-Konflikts eine klare Aussage. Mit appellativem Gestus vertreten die 11 Jugendlichen aus 6 Ländern (Afghanistan, Indien, Iran, Kroatien, Türkei und Deutschland) – inspiriert durch den eigenen kulturellen und ethnischen Hintergrund – eine eindeutige Botschaft: das friedliche Miteinander der Kulturen und Religionen ist über-

lebensnotwendig. Die verheerenden Terroranschläge der letzten Zeit zeigen, wie hochaktuell das Thema und wie berechtigt das Anliegen der Spieler ist, obwohl das Stück schon zwei Jahr alt ist. Die Inszenierung zeichnet sich durch ihre szenische Vielfalt aus. Bilder- und Bewegungssequenzen, realistische Dialogszenen, chorische Elemente, programmatische Aussagen und jugendkultureller Rap ergänzen sich gekonnt. Die Langsamkeit intensiver Bilder und das Schau-Spielen des Bruderzwists kontrastieren in Dramaturgie und Ästhetik. Das Nebeneinanderstellen unterschiedlicher szenischer Formen und Mittel erzeugt Spannung und bindet die Jugendlichen mit ihren spezifischen Ausdrucksformen schlüssig ein. In der Vielfalt der Gruppe findet jede Spielerin und jeder Spieler einen Platz und eine Szene. Die Gruppe hat sich inhaltlich und spielerisch intensiv mit dem Stoff auseinander gesetzt. Die Jugendlichen beziehen Position, ihre Position. Sie artikulieren ihre Meinung, auch mit dem ihnen eigenen Pathos, was nicht immer auf Zustimmung stößt. Sie sagen öffentlich, was ihnen wichtig ist, das ist ästhetische Kommunikation durch Theater. Thematisch verbindet das Stück zwei Ebenen. Auf der einen Ebene werden Kommentare und Zeitungsnotizen zum Nahost-Konflikt vorgetragen, am Schluss auch die Meinung der Gruppe. Auf der anderen Ebene wird mikroskopisch gezeigt, wie dieser Konflikt eine palästinensische Familie entzweit. Angeregt durch das Stück „Die Vermummten“ von Ilan Hator wird das Motiv des Bruderzwist herausgestellt, wobei ein Bruder umgebracht wird. Die platte Aussage „Kein Krieg und Terror“ wird inhaltlich und ästhetisch in einen größeren Rahmen gestellt. Die Medienberichte werden durch die szenische Einbettung atmosphärisch aufgeladen und durch die fiktive Spielszene und den appellativen persönlichen Sprechgesang am Schluss in ein anderes Licht gesetzt. Die objektive Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt über Presseinformation sowie die gleichzeitige biografisch motivierte Parteinahme der moslemischen Spieler für die Glaubensbrüder liefern den Beteiligten neben der Selbsterfahrung im Theaterprozess wichtige Differenzenerfahrung und Reflexionsanlass. In der Kombination der beschriebenen Textsorten und Spielweisen zeigt sich die Inszenierungsarbeit als ein Geflecht aus dramaturgischen, ästhetischen und theaterpädagogischen Fragestellungen, „wie man die eigene allzu vertraute Erfahrungswirklichkeit im Spiel transformieren, erweitern, überschreiten und damit reflektieren kann“ (Kurzenberger 1991, 26). Die Verarbeitung eigener Erfahrung im künstlerischen Pro-

zess ermöglicht zugleich neue Erfahrungsproduktion (Distanzierung und Differenz).

In der theaterpädagogischen Praxis hat sich eine Ästhetik entwickelt, die sich an den sozialen Ausdrucksformen und Themen der beteiligten Spieler orientiert. Das kann als **soziale Ästhetik** bezeichnet werden (vgl. Wartemann 2002). Diese soziale Ästhetik, die sich in vielen heutigen Schultheater- und theaterpädagogischen Projekten findet, zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Der freie (anti-literarische), aber nicht beliebige Umgang mit Texten und die ensembleorientierte Arbeitsweise erlauben neue Spiel- und Erzählformen.
- Die Darstellung ist meist anti-protagonistisch und anti-psychologisch, verzichtet also auf Hauptdarsteller und Rollenpsychologie
- Der Verzicht auf realistische Darstellung favorisiert eher Stilisierung und Symbolisierung.
- Weniger Rollentext bedingt und fordert mehr nonverbales (Zusammen)Spiel, Körpersprache und Rhythmus sowie die Integration von Musik, Medien und Requisiten als Partner.
- Die Erzählweise wird variantenreicher: Bilder, Fragmente, Collagen dominieren im Gegensatz zu durchgängigen dramatischen Handlungsbogen.
- Das Experimentieren mit chorischen Theaterformen bietet ästhetische und soziale Anreize. Das Aufteilen und Doppeln von Rollen (Facetten und Brüche von Figuren) liefert neue Spielformen für Großgruppen. Alle können spielen, keiner wird überfordert.

Diese eben anskizzierte ästhetische Ausdifferenzierung der theaterpädagogischen Praxis markiert eine signifikante Entwicklungslinie. Ab den 1980er Jahren entwickeln sich Schultheater und Theaterpädagogik zunehmend von einem pädagogisch-politischen Medium zu einer ästhetisch eigenständigen Kunstform. Hier zeigt sich ein radikaler Wechsel in der Einschätzung und Zuschreibung, was das Theaterspielen mit Laien bringen soll. Lange stand der politische oder pädagogische Wertungsgedanke im Mittelpunkt. Wir machen Theater, um zu, war die Devise. Um politisch wachzurütteln wie die Agitpropgruppen der 20er Jahre. Um Formen der Unterdrückung aufzuzeigen wie bei Augusto Boal. Oder um gesellschaftliches Rollenverhalten zu durchschauen. Doch das Interesse und die Praxis der Theaterpädagogik verschiebt sich: vom Probehandeln zur Produktion, vom privaten Rollenspiel zur öffentlichen Darstellung, vom Spielerischen zum Künstlerischen. Nicht mehr nur Spiel und Interaktion,

sondern auch Gestaltung und Präsentation (Produkt) interessieren. Das bedeutet keine Vernachlässigung des Prozesses und der spielerischen Freiheit, sondern ein Ernstnehmen des öffentlichen Mediums Theater und der beteiligten Menschen. Zum sozialen Lernen gesellt sich das ästhetische Lernen. Hier sehe ich einen Paradigmenwechsel der Theaterpädagogik.

Theater als Mannschaftsspiel schafft soziale und ästhetische Kommunikation

Weil der Arbeitsprozess im Theater, anders als in den anderen Künsten, durch eine intensive soziale Kommunikation geprägt ist, wird Theater als **die soziale Kunst** bezeichnet. Als soziale Kunst qualifizieren sich interkulturelle Theaterprojekte wie das Beschriebene in dreifacher Weise: durch die Arbeitsform des gemeinsamen Machens (als soziales Lernen), durch die aufgegriffenen Themen und Interessen (als sozial-politisches Engagement) und durch die beschriebene Ästhetik; die die beteiligten Spieler zum öffentlichen Sprechen bringt (als ästhetische Kommunikation) (vgl. Sting 2000). Theaterpädagogik versteht sich heute als eine künstlerische Gruppenarbeit, die das Ausdrucksvermögen und den Blick der Beteiligten (auf das Material, das Thema, sich selbst, die Welt) schult und inszeniert. Dabei ist das Pädagogische vom Ästhetischen nicht zu trennen. Nur durch die ästhetische Praxis ergeben sich die am Theaterspielen gelobten Lernprozesse. Anhand vier charakteristischer Elemente des Theatermachens möchte ich zusammenfassend die Lern- und Bildungsqualitäten des Mediums Theater herausstellen.

1. **Körper** als zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel,
2. **Gruppe** als elementare Arbeitsform,
3. **Experiment** als wichtiges Arbeitsverfahren,
4. **Präsentation/Aufführung** als öffentliche Kommunikation.

1.

Der **Körper** ist das zentrale Ausdrucks- und Gestaltungsmittel des Theaters. Im Theaterkontext repräsentiert der Körper die spezifische Doppelheit von Spieler und Figur. Im Spiel eine Rolle einnehmen oder eine Figur darstellen ist in der kindlichen Entwicklung eine zentrales Experimentierfeld und eine wichtige Lernerfahrung. Die Grenzen zwischen Spieler und Figur werden durchlässig, die Übernahme einer anderen Perspektive (der Figur) erweitert und reflektiert die Selbstwahrnehmung. Der Kinderpsychologe Winnicott betrachtet das Spiel als einen „intermediären Raum“ mit einer Brückenfunktion zwischen Innenwelt und Außenwelt, Ich und Du. Über die Körper-

Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit

lichkeit, das gleichzeitige Spieler- und Figurein, erschließen sich zwei Erfahrungs- und Reflexions-ebenen, nämlich Selbst- und Fremdwahrnehmung. Diese beiden Erfahrungsmöglichkeiten – die spielerische Identifikation und die Rollendistanz – hat Robert Jaufuß als vorrangige Qualität der ästhetischen Erfahrung herausgestellt. Intensiviert wird diese Selbstwahrnehmung beim Theaterspiel im Gegensatz zu anderen Künsten dadurch, dass das Rollenspiel nicht nur imaginativ im Kopf abläuft (wie z.B. beim kreativen Schreiben), sondern mit dem ganzen Körper, Stimme, Gestik, Haltung vollzogen wird und meist auch als Gruppenaktion. Körperlichkeit und Kognition gehören hier in idealer Ergänzung zusammen.

2.

Die **Gruppe** als soziale Einheit prägt die Arbeits- und Kommunikationsform im Theaterprozess eindeutig. Der Regisseur Peter Brook beschreibt diese Gruppenqualität so: „Im Theater kann man zum Glück nichts alleine machen. Vorbereiten heißt zusammenarbeiten, spielen heißt teilen.“ (1996, 3) Das gemeinsame Gestalten im und als Ensemble ist im kindlichen Alltag heute (Einzelkind, alleinerziehende Eltern) ein kaum noch gegebene konzentrierte Form des sozialen Lernens. Verbindlichkeit, Solidarität, Aufeinandereingehen, Toleranz und Akzeptanz der anderen Meinung und Person werden beim Theaterspiel selbstverständlich geübt. Die individuellen Wahrnehmungs- und Ausdruckserfahrungen verbinden sich mit sozialem Lernen und Differenzenerfahrung.

3.

Das **Experiment** als spielerische und forschende Herangehensweise an eine Gestaltungsaufgabe ist typisch für den kreativen und ergebnisoffenen Theaterprozess. Improvisation, Trial and error oder learning-by-doing, also das Prinzip „Ausprobieren als Lernform“ charakterisiert einen in den Künsten selbstverständlichen, im der Schule eher unüblichen Lernmodus. Erst durch das erlaubte Fehlermachen, Korrigieren und Suchen entdeckt man die beste Lösung. Theater wie jede künstlerische Arbeit ist „ein Prozess des Tuns, Sehens, Auswertens, Kritisierens und erneuten Tuns“, sagt der Theaterforscher Richard Schechner (1990, 38). Dieses permanente Wechselspiel von Wahrnehmen und Gestalten ist typisch für ästhetische Bildungsprozesse nach Klaus Mollenhauer.

4.

Die **Präsentation** ist der Abschluss eines Arbeitsprozesses. Der Reformpädagoge John Dewey be-

hauptet sogar, dass erst mit einer Präsentation als Zusammenfassung und Reflexion des Erlebten und Gemachten eine ästhetische Erfahrung gespeichert wird. Die in der ästhetischen Gestaltung angelegte Arbeits- und Lernintensität, Ernsthaftigkeit und Motivation werden durch die Präsentation gebunden, da das Tun nicht Selbstzweck bleibt, sondern mit der Aufführung öffentliche Kommunikation herstellt. Die Lernerfahrungen im ästhetischen Gestaltungsprozess sind intensiver, wenn es nicht nur um das Spiel, sondern auch um das Gestalten eines Kunstprodukts geht, das wiederum Mitteilungscharakter hat. Der Arbeitsprozess auf ein Ziel hin ist pädagogisch und künstlerisch wichtig; neben der individuellen Motivation und ästhetischen Kompetenz erhöht sich die Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit der Gruppenarbeit und schafft letztlich die künstlerisch wichtige Distanzierung von sich selbst und der Probenarbeit. „Die Produktion bedeutet Heraustreten aus der eigentlichen Arbeits-Innenwelt in den öffentlichen Handlungszusammenhang.“ (Ritter 1984, 96)

Wenn wir die gerade herausgestellten Qualitäten noch mal anschauen, wird deutlich, dass einzelne Lernerfahrungen auch durch andere Aktivitäten und Fächer vermittelt werden können. Bei Sport oder Erlebnispädagogik werden Körper- und Gruppenerfahrungen, bei Musik und Kunst auch Gestaltungserfahrungen möglich. Aber in der Komplexität der Lernerfahrungen sind die Darstellenden Künste wie Theater, Performance und Tanz einzigartig. Die im Wechselspiel von Körperlichkeit, sinnlicher Erfahrung und Kognition ablaufende Selbstreflexion sowie die Gruppenarbeit, die zur öffentlichen Kommunikation wird, kennzeichnen das besondere bildende Potential.

Hartmut von Hentig geht sogar soweit zu sagen: „Ja, ich behaupte darum, dass das Theater eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.“ (Hentig 1996, 119) Theater ermöglicht demnach Lernen über sich selbst, Lernen über andere und von anderen, sowie Lernen zu kommunizieren.

So komme ich zum Schluss. Interkulturelle Theaterarbeit wie jede theaterpädagogische Praxis eröffnet intensive Lern- und Bildungsmöglichkeiten durch das Theaterspielen, aber, das möchten meine Ausführungen deutlich machen, erst als künstlerisches Gesamtpaket, das die Gestaltungsprozesse von der Improvisation bis hin zur Aufführung umfasst.

Ist interkulturelles Theater Polyphonie oder Sprachverwirrung?

Theater als soziale und polyästhetische Kunst, die die unterschiedlichsten Künste, Genres und Stile zusammenführt, ist prädestiniert dafür, den interkulturellen Dialog zu bereichern. Denn das Medium Theater erschließt dem interkulturellen Lernen eine wichtige, nämlich eine sinnliche und handlungspraktische Dimension.

Eine spannende Perspektive für interkulturelle Theaterarbeit sehe ich in der Entwicklung von Hybridkulturen. Die Arbeit mit der Differenz heißt: nicht das universell Verbindende steht im Mittelpunkt, sondern das Zeigen der Differenz, um darüber in einen Dialog zu kommen. Bei Internationalen, interkulturellen Produktionen finden sich Menschen unterschiedlicher Kulturkreise und Theatersprachen zusammen, um gemeinsam ein Drittes zu erarbeiten. In der DJ-Kultur zum Beispiel wird längst gemixt und gesampled. Ob daraus tönende Polyphonie oder Sprachverwirrung entsteht, bleibt dahingestellt und ist natürlich eine Frage der Rezeptionsgewohnheit.

Theater ist per se eine Hybridkunst und lebt von seiner Vielsprachigkeit.

„Theater ist eine unreine Kunst“, sagt der Dramatiker Tankred Dorst, „darin liegt seine vitale Kraft. Ohne Hemmungen benutzt es alles, was ihm im Wege steht. Es wird seinen Prinzipien ständig untreu. Selbstverständlich schießt es nach den Moden der Zeit, holt sich Bilder aus anderen Medien, redet manchmal langsam, manchmal schnell, stammelt, verstummt, ist verstiegen und banal, vermeidet, zerstört Geschichten und erzählt trotzdem welche.“ (2003, S. 5)

Theater erzählt Geschichten, schafft Stimmungen und zeigt Bilder, mehr nicht, aber wenn dadurch narrative Räume entstehen, die Öffentlichkeit und Kommunikation schaffen, ist das schon viel. Kunst darf in ihrer Wirkung nicht überschätzt werden. Kunst löst genauso wenig wie Pädagogik gesellschaftlich oder interkulturelle Konflikte. Schon Adorno hat auf das permanente Dilemma von Kunst und Kultur hingewiesen, die thematisierten Probleme mit ihren Mitteln nicht lösen zu können. Dieses Dilemma, so Adorno; „entspringt dem unversöhnten gesellschaftlichen Antagonismus, den Kultur heilen möchte und als bloße Kultur nicht heilen kann“ (Adorno 1980, 94)

Die eigentliche Orientierung, die Kultur wie auch interkulturelles Theater geben kann, meint der Kulturwissenschaftler Clifford Geertz, besteht nicht darin, „unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut

zu machen, die andere Menschen ... gefunden haben“ (Geertz 1991, 43).

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1980) Theorie der Halbbildung. In: Adorno: Gesammelte Werke Band 8, Soziologische Schriften I. Frankfurt/Main (2. Aufl.), S. 93-121
- Balme, Christopher (Hg.) (2001) Das Theater der Anderen. Tübingen
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.) (1997) Hybride Kulturen. Tübingen
- Brook, Peter (1989) Wanderjahre. Berlin
- Brook, Peter (1996) Qui est la. Programmheft hrsg. Berliner Festspiele, Berlin
- Dorst, Tankred (2003) Theater ist eine unreine Kunst. In: Theater heute 03, 2003, S. 5
- Geertz, Clifford (1991) Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. (2. Aufl.) Frankfurt/Main.
- Hahn, Alois (1993) Erfahrung des Fremden. In: Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg (Hg.): Erfahrung des Fremden. Heidelberg, S. 23-34.
- Hentig, Hartmut von (1996) Bildung. München, Wien
- Krings, Eva (1990) Das Fremde im Eigenen. Kulturelle Bildung und multikulturelle Gesellschaft. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 49, S. 16-19.
- Kurzenberger, Hajo/Matzke, Frank (Hg.) (1994) Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. Hildesheim
- Pfeiffer, Gabriele (1998) Der Mohr im Mor: Interkulturelles Theater in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main
- Ritter, Hans Martin (1984) Das gestische Prinzip. Köln
- Schechner, Richard (1990) Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek
- Schuhmacher-Chilla, Doris (2000) Kunst/Ästhetische Erziehung. In: Reich/Holzbrecher/Roth (Hg.) Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen, S. 311-32
- Sennett, Richard (1991) Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds. Frankfurt/Main.
- Sting, Wolfgang (2000) Theaterlernen ist Theaterproduzieren. In: Cloer/Klika/Kunert (Hg.) Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim und München, S. 190-201
- Valentin, Karl (1996) Mögen hätte ich schon wollen, aber dürfen hab ich mich nicht getraut! (3. Aufl.) München
- Wartemann, Geesche (2002) Theater der Erfahrung. Hildesheim

Das integrative Moment des Anders-Sein Überlegungen zur Fachtagung des „Theaterfest der Sinne“ in Lingen (Ems) 30.09.-03.10.2004

Lars Göhmann

Christian ist ein Kind mit Down-Syndrom, Daniela sitzt seit einem Reitunfall im Rollstuhl, Marcel ist gehörlos zur Welt gekommen und Jasmin gelingt es als Autistin nur schwer, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Vier wahllos herausgegriffene Persönlichkeiten, die doch eins verbindet, die Liebe zum Theaterspiel.

Dass der Rat der Europäischen Union das Jahr 2003 zum „Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen“ erklärte, ist Anlass genug zu schauen, welchen Anteil Menschen mit Behinderungen innerhalb unseres kulturellen Lebens einnehmen und – spezifisch – welchen Einfluss sie auf die Theaterkunst ausüben.



Ein Fest der Sinne

Zum dritten Mal veranstaltete das Theaterpädagogische Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Zentrum der International Amateur Theatre Association (IATA/AITA) das Internationale Fest der Sinne. Nach den sehr erfolgreich verlaufenen Festivals in den Jahren 1995 und 2000 fand dieses Theaterfest für behinderte und nicht behinderte Menschen vom 30.09. bis zum 03.10.2004 erneut im emsländischen Lingen statt.

Die Veranstaltung gliederte sich dabei in zwei Teile:

Zum eigentlichen Theaterfest wurden Theater- und Tanzgruppen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Behinderung eingeladen. Gemäß des diesjährigen Mottos des integrativen Arbeitens wurden dabei vorrangig Gruppen ausgewählt, in denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam an einer Produktion gearbeitet hatten. Sie sollten sowohl ihre Theaterproduktionen als auch die Methoden ihrer Arbeit vorstellen. Darüber hinaus hatten die teilnehmenden Spieler in zahlreichen Theater-Workshops die Gelegenheit zum Austausch und zum gemeinsamen Lernen.

Parallel zum Theaterfest fand eine Fachtagung zum Thema „Integrative Theaterpädagogik mit behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen im internationalen Vergleich“ statt. Sie richtete sich an Künstler, Theaterpädagogen, Sozialarbeiter, Lehrer etc., die in der Behindertenarbeit tätig sind. Im Rahmen dieser Tagung sollten unterschiedliche Methoden der Arbeit, das jeweilige künstlerische und pädagogische Selbstverständnis vorgestellt und im Kontext der gezeigten Festivalproduktionen diskutiert werden.

Weil sie Künstler sind ...

Oftmals sind es Menschen mit Behinderungen, die sich als Randgruppe gesellschaftlicher Entwicklungen wiederfinden, die aber in der Kunst spannende und alternativ zum konventionellen Allerlei kreative Wege einschlagen und die keineswegs ein Außenseiterdasein fristen müssen. Die Bedingungen ihrer Behinderungen fördern hohe Kreativität und forcieren das theatrale Experiment. In ihren Theateraufführungen zeigt sich auffallend ein fortschreitender Prozess, der weg-führt vom Sprechtheater, mit seinen oftmals starren Formen künstlerischer Umsetzung, hin zu Formen theatraler Kommunikation, die die verbale Sprache vernachlässigen. Immer wieder zeigt sich dabei eine Bühnensprache, die den Körper, die Mimik und damit häufig auch das Besondere ihres Andersseins in den Mittelpunkt inszenierter Welten stellt. Ästhetische Horizonte erfahren eine Erweiterung, die dem Theater (nicht nur dem nichtprofessionellen Theater) notwendige und wertvolle Impulse verschafft.

Auf der Suche nach dem integrativen Moment einer solchen Theaterarbeit ist es sinnvoll, von zwei Ebenen der Integration auszugehen: Neben der gesellschaftlichen Integration steht auch diejenige des Künstlers im Mittelpunkt der Diskussion. Beiden Ebenen liegt eine gegenseitige Dialektik zu Grunde; so schreibt der körperbehinderte Schauspieler Peter Radtke von einer produktiven Wechselbeziehung von Kunst und Behinderung.

Ob diese Beziehung tatsächlich immer so produktiv ist, war eine der zahlreichen Fragestellungen, die sich aus der Anschauung der Aufführungen und den Diskussions- und Gesprächsrunden während der Fachtagung ergaben. Wie ist beispielsweise umzugehen mit der Behauptung, dass ein behinderter Künstler eben nicht nur ein Künstler, sondern eben auch behindert ist. Erfährt ein Künstler mit einer Behinderung also nicht nur eine gesellschaftliche Diskriminierung, sondern nahezu automatisch immer auch eine künstlerische? Darüber hinaus zeigt sich immer wieder, dass sich die Theaterarbeit mit Behinderten in einen Schonraum zurückzieht, unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfindet. Wo bleibt das Selbstverständnis autonomer Kunst?

Das 3. „Fest der Sinne“ versuchte diese Tendenzen zu hinterfragen und weiter noch sie zu durchbrechen. Ziel der Bestrebungen sollte es sein, Theater mit Behinderten als Kunstereignis zu verstehen und umzusetzen. Dabei ist die künstlerische Qualität theaterpädagogischen Arbeitens mit Behin-

dernten keineswegs niedriger einzustufen als mit Nicht-Behinderten.

Theater von Behinderten sollte in erster Linie eines sein: Theater.

Hat die Betonung von physischen oder psychischen Merkmalen der Theaterspieler etwa den Stellenwert von Gütesiegeln oder soll hiermit bereits im Vorfeld eine Entschuldigung für zu erwartende geringere künstlerische Qualität benannt werden?

Blick zurück ...

Die Bedeutung, die dem Spiel und dem Theater zukommt, stellt durch alle Jahrhunderte auch immer ein Spiegelbild der jeweiligen Sozialisationsentwicklung dar. Nach den Turbulenzen pädagogischer Reformbewegungen zu Beginn der 70er Jahre knüpft die Theaterpädagogik inzwischen an die längst als vergessen geglaubten Theaterarbeiten der Reformpädagogen an. Während das Amateurtheater seit der Weimarer Republik erkannt hat, dass sich höchste gesellschaftspolitische und ästhetische Ansprüche in die künstlerische Theaterarbeit integrieren lassen, bleibt die Theaterpädagogik im Behindertenbereich diesen Nachweis weitgehend schuldig.

Die Sonderpädagogik fand ihre Legitimation in besonderem Maße während der pädagogischen Umbrüche im Anschluss an die Studentenproteste, doch konzentrierte man sich zunächst auf die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte der Behindertenarbeit und entdeckte das Theaterspiel außerhalb jeglicher Ansprüche an eine ästhetische Bildung als Mittel zum Zweck lebensumweltlicher Integration. Nicht die Merkmale wie ‚Ästhetik‘ und ‚Kunst‘ standen im Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern die Frage nach den individuellen Bedürfnissen der Behinderten in Bezug auf gesellschaftliche Anerkennung.

Theaterspielen wurde im Sinne einer Interaktions- und Spielpädagogik benutzt, um als Übungsfeld Defizite der Behinderten insbesondere in den Bereichen der Kommunikation und sozialer Kontakte auszugleichen. Über den Einsatz des Rollenspiels als Medium sozialen Lernens wurden Verhaltensregeln für die der Behinderten gegenüberstehenden Umwelt spielerisch eingeübt, der eigentliche Gegenstand eines Faches Theaterpädagogik, das Theater mit seinen besonderen Kommunikationsstrukturen, außen vor gelassen.

Von Einzelbeispielen abgesehen zeigt sich in der Theaterarbeit mit Behinderten mit Nachdruck

Das integrative Moment des Anders-Sein

erst in den letzten 10-15 Jahren eine Entwicklung auf, die das künstlerische Arbeiten im Sinne der ästhetischen Bildung in einen professionellen Kontext der Auseinandersetzung von Behinderung und Gesellschaft stellt.

Kunst und Therapie

Überblickt man die aktuelle deutschsprachige Literatur zum Thema Theaterpädagogik von Menschen mit Behinderungen, so kann mit großer Signifikanz festgestellt werden, dass stets die sozialen Funktionen und die therapeutischen Möglichkeiten einer solchen Theaterarbeit in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. Die Arbeit mit dem Medium Theater soll oftmals die Diskrepanz, denen Behinderten gegenüber den allgemeinen Identitätswerten der Gesellschaft ausgesetzt sind, ausgleichen, indem Versuche der Stärkung von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen das Handeln mit theatralen oder ästhetischen Inhalten legitimiert.

Dieser eingeschlagene und allgemein benutzte Weg ist ein beliebiger und führt letztendlich in eine Sackgasse, wenn nicht gleichzeitig ein künstlerisches Profil oder ein ästhetischer Ansatz im Zentrum der theaterpädagogischen Überlegung steht.

Spricht man also über die Theaterarbeit von/mit Menschen mit einer Behinderung, wird dabei oftmals auch der Gegensatz zwischen Kunst und Therapie thematisiert. So lange sich die Rehabilitation von Behinderten auf das Erlernen und Trainieren von mangelnden Fertigkeiten im Bereich der körperlichen oder kognitiven Eigenschaften konzentriert, ist es nicht möglich, kreative Prozesse zu erfahren. Wenngleich es auch auf beiden Gebieten zu Überschneidungen kommt, bleibt folgende Grundthese Peter Radtkes bestehen: „Wo Therapie ist, ist niemals Kunst, aber wo Kunst ist, ist immer Therapie.“

Diese Aussage bietet Grund zu der Annahme, daß Kunst sogleich eine vergleichbar tiefgreifendere Rehabilitation ermöglichen kann, als in der Regel mit diesem Begriff bezeichnet wird. Im kreativen Prozess wird Behinderung im günstigsten Fall (...) zu einer Qualität, die konstruktiv eingesetzt werden kann. Dieses setzt jedoch ein Abwenden von einer Theaterpädagogik voraus, die Theaterspiel primär und jenseits künstlerischen Handelns als ein Medium versteht, mit dem physische und psychische Hemmungen überwunden werden können.

Therapeutische Momente innerhalb des Theaterprozesses entwickeln sich ohnehin erst aus einer

dem Medium Theater innerseienden Intersubjektivität, die immer eine Interaktivität und somit ein ästhetisches Gestalten impliziert. Über den Fokus der künstlerischen Arbeit können so die notwendigen Bedürfnisse im Bereich individueller, sozialer und gesellschaftlicher Kompetenz gestärkt werden.

Gefordert ist daher ein Dialog der Pluralität, wie es die Kommunikationsstruktur im Theater vorsieht und nicht eine Selektion kommunikativer Strukturen durch falsch verstandene Theaterpädagogik.

Die Bildung homogener Gruppen von Behinderten widerspricht den Bedingungen der Teilhabe an sozialen Wirklichkeiten postmoderner Gesellschaftsstrukturen. Darüber hinaus besteht die unbewusste Gefahr eines therapeutischen Prozesses, der sich zu sehr auf das Individuum konzentriert, was implizieren würde, Defizite ausschließlich im Spektrum des Einzelnen zu suchen. Im Gegensatz dazu kann über integrative Theaterarbeit das Moment einer Gesellschaft und Kunst verbindenden Interaktivität forciert werden.

Gelingt es dem Theaterpädagogen nicht, den Teilnehmern zu ermöglichen, ihr Spiel und ihre künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten zu finden und zu entwickeln, applaudiert das Publikum am Ende aus Mitgefühl, weil es sich um behinderte Darsteller handelt oder da diese es mit Berücksichtigung ihrer Behinderung ganz nett gemacht haben. In dieser Situation dreht sich die Formel des Kommunikationsprozesses theatraler Darstellungen um, es wird nicht mehr für den Zuschauer gespielt, sondern der Zuschauer arbeitet für die Darsteller aufgrund falsch verstandener Hilfeleistung.

Zusammenfassung der Fachgespräche, Ausblick „Fest der Sinne 2004“

Integration ist also ein komplexes Konstrukt – gesellschaftliche und künstlerische Integration sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sie sind als Einheit zu verstehen und als solche auch Bestandteil von Theaterarbeit.

Nach vier Tagen voller wunderbarer Aufführungen hat uns jedoch nicht nur die Muse Thalia geküsst, gleichzeitig setzte man sich innerhalb der Fachtagung mit künstlerischen und pädagogischen Konzepten auseinander, immer auch aus der Perspektive des gesellschaftlich und kulturell Verbindenden.

Meine Ausgangsthese zur Fachtagung lautete, dass das Integrative Moment des Anders-Sein erst dann seinen Weg behaupten kann, wenn über eine künst-

lerische Integration immer die konkrete Utopie der gesellschaftlichen Integration mitgedacht wird.

Bereits an diesem Punkt taten sich die ersten Differenzen innerhalb unserer Gespräche auf: Integration scheint keineswegs mehr das unumstrittene Allheilmittel des künstlerischen Miteinanders zu sein. Zumindest innerhalb von theaterpädagogischen Methoden gibt es gute Gründe für die Homogenisierung von Arbeitsphasen.

Aus den Diskussionen, aber insbesondere auch aus den gesehenen Aufführungen ergeben sich zusammenfassend folgende thesenartige Blitzlichter:

1. Zentraler Betrachtungsgegenstand der Theaterpädagogik ist das Theater.
Das Festival hat es mal wieder in aller Deutlichkeit gezeigt, Theaterarbeit verlangt mehr als ein wöchentliches Treffen von 90 Minuten. Theater ist ein Handwerk, das der Spielleiter beherrschen muss, will er künstlerische oder kreative Prozesse fördern.
2. Der Theaterlehrer kann ein Handwerk vermitteln, jedoch nicht Kunst oder Kreativität, diese müssen über den Prozess ästhetischer Bildung vom einzelnen Spieler selbst erfahren werden.
3. Die theaterpraktische Arbeit mit behinderten Spielern unterscheidet sich nur marginal von der Vorgehensweise mit nichtbehinderten Spielern. Methodische Konzepte die uns neugierig gemacht haben, machten dieses völlig unabhängig von ihrer Anwendung in Bezug auf eine Theaterarbeit mit Menschen einer Behinderung. Voraussetzung ist hierbei, dass der Theaterpädagoge sich seiner künstlerischen und pädagogischen Verantwortung bewusst ist und dieser auch in seiner Arbeit gerecht wird.
4. Gefordert ist eine theaterpädagogische Haltung bei Spielern und Spielleitern, die eine lustvolle aber gleichzeitig auch ernsthafte Arbeit mit dem Medium Theater ermöglichen.
5. Das eigene Ich, das Anders Sein ist ein wichtiger Bestandteil künstlerischer und gesellschaftlicher Integration. Es darf nicht um ein Angleichen, ein Homogenisieren von Menschen gehen, und damit ein Ausdifferenzieren von Menschen mit nicht genormter Passung, sondern um die Akzeptanz von Pluralitäten – auch in der Kunst fällt dieses uns oftmals schwer.
6. Wenn wir uns bemühen, gesellschaftliche Integration über die Kunst – genauer die Theaterkunst – zu forcieren, dann bedeutet dieses in der Konsequenz, Abschied zu nehmen von Theaterfestivals, die dem Inklusionsgedanken konträr gegenüberstehen. Auch das Fest der Sinne müsste sich weiter öffnen; aber gleichzeitig sollten sich

Theater mit Behinderten stärker aus dem Schonraum ihrer Kunst in die Öffentlichkeit wagen, denn keine der hier in Lingen gezeigten Produktionen braucht eine solche gesellschaftlicher und/oder künstlerische Abgrenzung akzeptieren.

7. Wir benötigen eine Datenbank von Theatermachern, die mit Menschen mit Behinderungen arbeiten, um über ein solches Netzwerk verstärkt um eine Lobby ihrer Arbeit zu werben.
8. Über ein solches Vorgehen könnten sich vielfältige Projekte planen lassen, die ihren Schwerpunkt in der konkreten künstlerischen Arbeit haben, und zwar einfach mit Menschen, die Lust am Theaterspiel haben, ohne sich über physische und psychische Hürden Gedanken machen zu müssen.

Vielleicht zeigt sich dann, dass Anders-Sein können und dürfen für jederfrau und jedermann als integratives Moment innerhalb der künstlerischen Arbeit einen Platz einnimmt, der über diesen Weg seine Position in der gesellschaftlichen Wirklichkeit findet?



Theater im sozialen Feld – Forschung zur Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen –

Joachim Wondrak

Ausgangspunkt

Verortet ist das Thema in der noch jungen Disziplin der Sozialen Therapie – einer sich gerade konstituierenden Wissenschaft, die durch eine enge Verzahnung von Theoriebildung und Praxiserfahrung gekennzeichnet ist. Erst im Jahr 2000 erschien eine systematische Einführung, verfasst von Rolf Schwendter, der die Soziale Therapie definiert, als „die Reflexion auf die Gleichzeitigkeit gesellschaftlicher und psychischer Ursachen je bestehender Leidenserfahrungen, verbunden mit dem Ensemble möglicher Interventionen zur Behebung oder doch Minderung dieser“ (2000: 15). Im zweiten Teil seiner Definition spricht Schwendter vom „Ensemble möglicher Interventionen“, u. a. „Arme Therapien“,¹ Kulturarbeit und Öffentlichkeitsarbeit. Hier zeigt sich die Bandbreite der dargestellten Interventionsformen als wesentliches Kennzeichen einer fachübergreifenden Sozialen Therapie. Insbesondere die soziale Kulturarbeit bietet den Bezugsrahmen, in dem die Theaterarbeit unfreiwilliger Subkulturen² stattfindet. Gemeint ist Theater von Menschen, die aufgrund sozialer Abweichung „von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen“ sind (Goffman 1979: 7). Wesentliches Kennzeichen der Subkulturen ist, dass sie sich in signifikantem Maß von den Normen der Gesamtgesellschaft unterscheiden. Sie sind – bildlich gesprochen – an die Ränder der Gesellschaftspyramide abgedrängt und damit sozial deklassiert. Der Aspekt der Unfreiwilligkeit steht als Synonym für Ausgrenzung. Er verdeutlicht den Sachverhalt der Marginalisierung mit allen sozialen Folgen der gesellschaftlichen Nicht-Teilhabe: Bildungsdefizite, Krankheit, Erwerbslosigkeit, Armut usw. Aus dem breiten Spektrum verschiedenster Gruppierungen, die dem randständigen Dasein zugerechnet werden können, stehen insbesondere *Obdachlose, ehemalige Drogenabhängige* und *Psychiatrisierte* im Mittelpunkt der von 2001 bis 2004 durchgeführten empirischen Untersuchung.



Historischer Abriss in Stichpunkten

Theater mit Marginalisierten im weiteren Sinne ist nicht neu. Als die zwei wesentlichen Entwicklungslinien lassen sich politisch orientierte und anthropologisch orientierte Theaterformen nachzeichnen:

Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich das Arbeitertheater als proletarisches Laientheater mit *politisch-agitatorischem* Charakter, nach der Novemberrevolution 1917 das proletarisch-revolutionäre Theater. Impulse dazu kamen 1919 durch die Roten Revuen Erwin Piscators sowie durch die

Blauen Blusen 1927. Bereits Anfang der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts gab es Theaterprojekte mit Betriebsgruppen unter der Leitung von Bert Brecht. Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelte sich das Lehrlingstheater, das heißt Arbeiterjugendliche werden Zielgruppe politischer Bildung.

Die *anthropologisch orientierte* Richtung, vertreten durch Regisseure wie Peter Brook (*The Empty Space* 1968) und Jerzy Grotowski (*Armes Theater* 1968) zielte aus zivilisations- bzw. kulturkritischer Sicht auf die Erkundung neuer Dimensionen der theatralischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen. Diese Tradition geht u. a. auf den Schauspieler und Theatertheoretiker Antonin Artaud (*Theater der Grausamkeit* 1932) zurück, der die Idee eines Geist und Sinne erschütternden Körpertheaters vertrat.

Beide Richtungen finden sich in den politischen und kulturrevolutionären Ansprüchen der Studentenrevolten von 1968 wieder. Während der Bürgerrechts- und Studentenbewegung nutzten verschiedenste Gruppierungen Theaterformen zum Ausdruck ihrer Interessen, beispielsweise das Living Theatre (1951 - 1985, mit Unterbrechungen) mit ihren Theaterereignissen mit Psychiatricinsassen sowie die Berliner Theatergruppe Zentrifuge (1968) mit dem ‚Zöglingstheater‘. In den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts entstehen vermehrt Theaterprojekte im soziokulturellen Bereich durch Initiative von Betroffenen, SchauspielerInnen und PädagogInnen. Viele Thea-

tergruppen sind maßgeblich durch Augusto Boals Theater der Befreiung (1979) und Giuliano Scabias großes Theater des Marco Cavallo (1979)³ beeinflusst, die in ihrer Theorie und Praxis nahe an der Schnittstelle politisch und anthropologisch orientierter Theaterformen stehen.

Zur Phänomenologie der Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen

Zur Erforschung der Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen sind verschiedene Verfahrenen und Zugangsweisen notwendig – ein Methodenmix, der erst in seiner Gesamtschau Aufschluss über den Forschungsgegenstand gibt. Dem qualitativen Paradigma folgend liegen der Untersuchung die Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung, ExpertInneninterviews, Gruppendiskussionen, Aufführungsanalysen sowie textanalytischer Empirie zugrunde. Im Bereich des Theaters mit Obdachlosen erfolgte eine eingehende Beobachtung und Untersuchung des Vereins Kultur am Rande (Esslingen 1988) sowie der Theatergruppen Ratten 07 (Berlin 1992) und der Kölner Berber Bühne (1997). Außerstationäre Theaterarbeit mit ehemals Drogenabhängigen wurde bei der Wilden Bühne (Stuttgart 1989) und bei RequiSiT (Hofheim 1996) untersucht. Im Feld der Theaterarbeit mit psychiatrieeffahrenen Menschen erfolgte die Untersuchung der Tagesstätte TheaterAtelier (München 1997) sowie die Theaterarbeit im LKH Moringen (1984 - 1994). Neben Fragen nach zu Grunde liegenden künstlerisch-ästhetischen und pädagogisch-therapeutischen Konzeptionen waren wesentliche Themen Authentizität⁴ und Improvisation in der theatralen Arbeit. Die Ergebnisse lassen sich knapp, wie folgt, zusammenfassen:

Die Obdachlosetheater – in der Tradition des politischen Theaters stehend – lehnen tendenziell Sozialarbeit und Therapie ab. Ihre Hauptzielrichtung ist es vielmehr, *Gegenöffentlichkeiten* zu schaffen und *gesellschaftliche Veränderung* zu erreichen. Das Theater mit ehemals Drogenabhängigen ist primär mit *Nachsorge* und *Prävention* verbunden. Dabei ist eine deutliche Nähe zu therapeutischen Verfahren feststellbar. Die Theater mit Psychiatrieeffahrenen verstehen sich in erster Linie als soziokulturelle Projekte, in denen Theater ein eigenständiges Medium ist. Beim Theater mit ehemals Drogenabhängigen und beim Theater mit Psychiatrieeffahrenen ist die Hauptzielrichtung *Identitätsfindung* und *Persönlichkeitsentwicklung* der Darstellenden.

In der Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen spielt Authentizität als Zielkategorie eine zentrale Rolle. Die angewandten Formen sind als Schauspielertheater dem Ideal des *authentischen Spielens* verpflichtet. Zur Realisierung dieses Ideals wird in

der Theaterarbeit auf die persönliche und darstellerische Entwicklung der SpielerInnen fokussiert. Dabei haben sich als wesentliche Kriterien Erfahrungsgebundenheit sowie Durchdringung von Ästhetik und Erfahrung herauskristallisiert. Auf der Handlungsebene finden diese Prämissen durch Biographie- und Lebensweltbezug und durch darauf aufbauende improvisatorische Gestaltungsprozesse ihre Umsetzung. Mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen fanden durch tradierte Arbeitsformen und Methoden sämtliche Ausprägungen theatraler Improvisation (Training, Gestaltungsmethode, Spielform) Eingang in die subkulturelle Theaterarbeit: bei den Obdachlosetheatern ist theatrale Improvisation eher mit ästhetischen und pädagogischen Zielen verbunden, während beim Theater mit ehemals Drogenabhängigen eher therapeutische Aspekte der Improvisation von Bedeutung sind. Offensichtliche Einflüsse bzw. Verbindungslinien lassen sich beispielsweise von Johnstone zur Wilden Bühne und zu RequiSiT sowie von Iljine und Grotowski zur Wilden Bühne nachzeichnen.

Neben der Analyse der historischen Entwicklung und der Untersuchung von Konzepten und Rahmenbedingungen ist die Sichtweise der Theaterspielenden selbst eine Perspektive die Aufschluss darüber gibt, welche Bedeutung bzw. Stellenwert sie der Theaterarbeit beimessen. Hierbei zeigen sich die persönliche Bedeutsamkeit und die mannigfachen Auswirkungen der theatralen Arbeit aus Sicht der Spielenden:

- Gewinn an Selbstvertrauen und Selbstbestätigung
- das Ausüben einer sinnvollen Tätigkeit
- künstlerische Selbsttätigkeit und Erfolg
- psychische Stabilisierung
- Gemeinschaftsförderung
- integrierende Effekte

Resümee

Im sozialtherapeutischen Kontext ist als übergeordnete Zielrichtung subkultureller Theaterarbeit die Mobi-



Theater im sozialen Feld

lisierung von Selbstheilungskräften hervorzuheben, die *Persönlichkeitsförderung*, die *Stärkung des Selbstwertgefühls* und *Ich-Findung* ermöglichen soll. Im Theorie-Praxis-Rekurs haben sich mehrere zum Gelingen beitragende Gesichtspunkte herauskristallisiert:

1. Der Arbeit liegen als Motive künstlerische Selbsttätigkeit, soziales oder politisches Engagement zugrunde.
2. In der konkreten Umsetzung wird die Gleichzeitigkeit der sozialtherapeutischen und künstlerischen Dimension angestrebt.
3. Die ästhetische Praxis der Aufführungsorientierung wird mit Prämisse verbunden, dass Theater als Nicht-Therapie therapeutisch orientiertem Theater vorzuziehen ist.
4. Als pädagogisch-therapeutische Prämissen sind Teilnehmerorientierung und Kompetenzansatz sowie eine von Empathie geprägte Haltung anerkannt, der Unvoreingenommenheit und Wertfreiheit zugrunde liegt. Des Weiteren spielt Handlungsorientierung (bei Moreno therapeutisch, bei Boal pädagogisch motiviert) sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt (die Aufführung) bezogen durchgängig eine Rolle.
5. Durch die Qualität ihrer künstlerischen Arbeit haben sich die Theatergruppen als ernstzunehmende Kulturproduzenten etabliert.

Die besondere Stärke der Theaterarbeit mit unfreiwilligen Subkulturen als Interventionsform Sozialer Therapie liegt in den vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und in ihrem Potenzial, eine Vielzahl weiterer Interventionsformen zu integrieren. Für die Ensemble-Mitglieder bedeutet dies, dass sie Unterstützung bei der Alltagsbewältigung und Lebenshilfe im umfassenden Sinn erhalten. Dabei bieten die Theatergruppen bzw. Projekte, die sich in den verschiedenen Praxisfeldern etabliert haben, im gesamten inhaltlichen und organisatorischen Spektrum – von der Tagesstätte bis zur Selbsthilfegruppe – einen geeigneten Rahmen, die angestrebten Ziele umzusetzen.



Literatur

- ARTAUD, Antonin: Das Theater und sein Double, 1938. In: BRAUNECK, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle, Reinbek bei Hamburg 1998
- BAAKE, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Bedeutung. Juventa Verlag 1987
- BOAL, Augusto: Theater der Unterdrückten, Frankfurt am Main 1979
- BROOK, Peter: Der leere Raum, Alexander Verlag 1983
- Deutsches Fremdwörterbuch (1996): Band 2, Walter de Gruyter Berlin, New York
- ENSEL, Dorothea: Über Grenzen gehen. Lebensgeschichten, Suchtgeschichten, Theatergeschichten, Wilde Bühne, Stuttgart 2000
- GOFFMAN, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Suhrkamp 1979
- GROTOWSKI, Jerzy: Für ein armes Theater, Alexander-Verlag 1994
- JOHNSTONE, Keith: Improvisation und Theater, Alexander-Verlag Berlin 1995
- KRAMER, Michael: Authentisches Theater. Theater der sozialen Prozesse, Burkhardt/Laetare Verlag 1989
- MORENO, Jakob Levi (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, Thieme Verlag Stuttgart
- PETZOLD, Hilarion (Hrsg.) (1993): Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater, Junfermann
- PISCATOR, Erwin (1963): Das Politische Theater, Rowohlt TB
- SCABIA, Giuliano (1979): Das große Theater des Marco Cavallo. Phantasiearbeit in der Psychiatrischen Klinik Triest, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main
- SCHWENDTER, Rolf: Theorie der Subkultur, Hamburg 1993
- 5 SCHWENDTER, Rolf: Einführung in die soziale Therapie, dgvt Verlag Tübingen 2000
- WILDE BÜHNE E. V. (Hrsg.): Kultur vom Rande der Gesellschaft. Aus der Praxis authentischer Theaterarbeit, Lambertus-Verlag 1998

Anmerkungen

1 Er geht hier von einem vorläufigen Begriff aus, bei dem es sich um eine Analogiebildung zu Grotowskis „Armen Theater“ handelt.

2 Zur Subkulturdiskussion siehe u. a. Goffman (1967), Schwendter (1973), Baake (1987).

3 Das große Theater des Marco Cavallo ist ein umfassend dokumentiertes innovatives Modell, das gegen Ausgrenzung Psychiatrisierter gerichtet ist und auf die Förderung von Selbstheilungspotenzialen zielt. Wesentlicher grundsätzlicher Kritikpunkt ist das hierarchische Therapeut / Klientenverhältnis und die damit einhergehende Etikettierung mittels Diagnosen. Der Einfluss auf die Theaterarbeit mit Psychiatrieerfahrenen ist offenkundig: „blaue“ Bewegung, TheaterAtelier, Kultur am Rande.

4 Zur Etymologie von Authentizität vgl. Deutsches Fremdwörterbuch 1996: 536 - 542

Kein Lernen ohne Scheitern

Interview mit Keith Johnstone

Carola Lehmann

Keith Johnstone ist einer der geistigen Väter aktueller Theaterpädagogik. Ende der 70er Jahre entwickelte er in seinem Buch „Improvisation und Theater“ Improvisationstechniken und wurde damit zum Begründer des „Theatersports“. In weiteren Büchern betonte er die Wichtigkeit von spontanem, nicht zensierten Handeln für das Improvisationstheater. Carola Lehmann hat ihn getroffen und mit ihm über die Rezeption seiner Arbeit in Deutschland, die Verbindung Johnstone – Marx und die Liebe zum Scheitern gesprochen.

Carola Lehmann: Wie war bislang dein Workshop hier in Köln?

Keith Johnstone: Gut. Sehr viele Schauspieler in der Gruppe. Sie wollen die ganze Zeit etwas darstellen. Das ist anstrengend. Bei den Theaterpädagogen ist es wieder anders. Sie wollen gut sein und machen zu viel. Dabei ist es besser, ruhig zu sein und eine gute Zeit zu haben. Läuft das Band?

Carola Lehmann: Ja, doch. Ich konnte ja vor ein paar Wochen an einem Ihrer Workshops teilnehmen. Themen wie „Verbindungen schaffen“ und „Veränderung“ durchzogen die zwei Tage. Ist das ausschließlich Improvisationstraining oder auch eine Lebensphilosophie, die du damit in die Welt trägst?

Keith Johnstone: Ich unterrichte die Leute nicht darin die Funktionen des Improvisationstheaters auf das Leben zu übertragen. Das bleibt ihnen überlassen. Ich bringe ihnen bei, wie sie auf der Bühne zueinander in Beziehung treten. Die Verbindung mit dem Leben stellen sie her. Es dreht sich ja vieles um Schutzmechanismen, die man im Leben aufgebaut hat. Jeder macht schlechte Erfahrungen. Ins Theater gehst du dann, um zu sehen, wie anderen üble Dinge widerfahren. Dort kann man die Menschen sehen, die schlecht erzogen sind und unerlaubte Dinge tun. Wenn also Leute ihre Schutzmechanismen vom Leben mit auf die Bühne nehmen und wenn sie dort zeigen, dass sie nette und normale Menschen sind, dann denken wir, dass sie kein Bühnentalent haben. Und dabei liegt ihr Talent darin, nicht in Schwierigkeiten zu kommen. Also bringe ich ihnen bei in Schwierigkeiten zu geraten. Und insbesondere auch Veränderungen zuzulassen.

Selbst in einem normalen Theater, erscheint es logisch, alles möglichst „sicher“ zu gestalten. Alles soll unter Kontrolle sein, jeder weiß genau, was er zu tun hat. Nur ist es so, dass die besten Darsteller etwas Gefährliches an sich haben. Auf eine Weise wirken sie ungezähmt.

Carola Lehmann: Ist denn der Wunsch eines Schauspielers nach Perfektion auch als „zähm“ zu bezeichnen?



Keith Johnstone: Wenn du gut sein musst, wirst du Angst haben. Und jeder, der versucht perfekt zu sein, wird sehr wahrscheinlich fürchten, diesem Anspruch nicht gerecht zu werden. Eine Ballerina arbeitet in der Probe an der Perfektion der Bewegung. Aber eine Ballerina, die über Technik nachdenkt, wird sehr wahrscheinlich eine schlechte Tänzerin sein.

Carola Lehmann: Geht es also darum, in der Improvisation die eigenen Schutzmechanismen abzulegen?

Keith Johnstone: Wenn du deine Schutzmechanismen aus dem Leben mit in die Improvisation nimmst, wirst du so langweilig sein wie im alltäglichen Leben. Im Leben gibt es gute Gründe dafür nichtssagend und langweilig zu sein und alles beim Alten zu lassen. Wenn man ein Kind ist, baut man sich eine „Persönlichkeit“ auf, um die anderen Kinder davon abzuhalten Steine nach einem zu werfen. Es ist ein Schutzsystem, das man den anderen entgegenhält. Wer weiß, was sich dahinter befindet.

Carola Lehmann: Persönlichkeit wie du sie verstehst, bedeutet auch nichts geschehen und Veränderungen nicht zuzulassen.

Keith Johnstone: Andere Leute erwarten ja von dir, dass du die ganze Zeit die Gleiche bleibst. Deine Familie setzt dich unter Druck, dass du dich nicht veränderst. Im allgemeinen wollen die Leute wissen, wer du bist. Das ist sicher. Wenn du dich plötzlich veränderst, machen sich alle Sorgen.

Kein Lernen ohne Scheitern

Der Punkt ist, dass du Schutzmechanismen im Leben brauchst. Nur dass die Menschen sie dort verwenden, wo sie sie gar nicht brauchen. Wenn du viel Improvisation machst, kannst du andere Wege kennenlernen.

Carola Lehmann: Welche Rolle spielt denn das Scheitern für deine Arbeit?

Keith Johnstone: Du kannst nichts lernen ohne Scheitern. In meiner Arbeit ist es wichtig, dass du vor dem Scheitern keine Angst hast. Je weniger Angst, desto mehr wirken die Menschen talentiert. Sobald jedoch die Angst aufkommt, sehen sie plötzlich dumm und untalentiert aus. Und das lässt sich auf vieles beziehen. Wenn du ein Bild malen willst, solltest du viele schlechte Bilder malen. Aber Akademiker kriegen das nicht hin, sie denken, sie müssten in allem gut sein.

Tatsächlich ist das Scheitern ein zentraler Punkt in meiner Arbeit. Als ich mein erstes Theaterstück inszenierte, war das ein großer Erfolg. Bei der zweiten Inszenierung habe ich dann versucht mich zu verbessern und es war ein fürchterlicher Reinfluss. Wenn man versucht, die Dinge richtig zu machen, wird die Arbeit sich verkrampfen statt lebendig zu werden. Du solltest nicht versuchen Fehler zu vermeiden und dir keinen Plan zurecht legen. Weil es einfach nur langweilig wird. Du findest die Dinge. Wenn du planst, findest du nichts.

An unserer Universität [University of Calgary, Kanada, Anm. C.L.] wird auch Regie unterrichtet. Du musst einen Plan abgeben, was du in der Produktion machen möchtest. Und wirst anschließend danach benotet, ob du das im Plan Beschriebene erreicht hast. Falls die Regisseure, die ich kenne, einen Plan haben, dann ändern sie ihn während der Produktion. Du findest Material. Wenn du planst, findest du nichts.

Was ich sagen möchte ist, wenn der Prozess gut ist, wird alles andere daraus folgen. Es kümmert mich nicht, ob das Kind eine schlechte Geschichte schreibt, weil ich sie nicht danach beurteile. Sehr wohl kümmert es mich, ob es Spaß am Schreiben hatte. In der Schule schreibt das Kind die Geschichte, damit sie benotet werden kann. Und ich sage, es schreibt die Geschichte um des Vergnügens am Schreiben willen.

Carola Lehmann: Improvisationstheater ist in Deutschland sehr populär. Wenn du Improaufführungen in Deutschland oder den Niederlanden siehst, fühlst du dich manchmal missverstanden?

Keith Johnstone: Die Gruppen denken, sie würden „Johnstone“ praktizieren, aber es basiert doch zumeist auf dem „Amerikanischen System“. Es ist Spieltheater, von Erwachsenen auf die Bühne gebracht. Also spielen sie Spiele in der Öffentlichkeit. Und die Spiele basieren auf den Vorschlägen des Publikums. Das ist beinahe eine Garantie für



leichte Unterhaltung. Und für Dummheit. Das Amerikanische System bedeutet Cabaret aufzuführen für Leute, die in Bars sitzen und trinken. Es funktioniert, aber es kann nichts wirklich Gutes dabei herauskommen. Es ist eine spektakuläre Unterhaltung. Die Leute haben es gesehen und sagen „Okay, das kennen wir jetzt.“ Kaum jemand kommt ein zweites Mal.

Carola Lehmann: Du hast auch ein Spiel erfunden, um herauszustellen, dass das Lachen des Publikums als Qualitätsmerkmal nicht funktioniert.

Keith Johnstone: Wenn das Publikum lacht, denken die Improspieler, ihre Aufführung wäre gut. Aber das ist nicht unbedingt der Fall. „Maestro“ ist ein Spiel, bei dem das Publikum Punkte verteilt. Die Spieler improvisieren eine Szene, bei der die Zuschauer lachen und für die sie bei einer Abstimmung ein oder zwei Punkte vergeben. Es wird eine weitere Szene gezeigt, bei der es absolut totenstill ist. Das Publikum gibt der Szene fünf Punkte, was eine wesentlich bessere Benotung ist. Weil etwas da war, was ihre Aufmerksamkeit erregt hat.

Improspieler wollen nicht, dass etwas geschieht, weil sie auf die Bühne gehen, um nicht verändert zu werden. Ich unterrichte sie darin, dass sie es zulassen, dass Veränderungen geschehen und dem Publikum gefällt das. In Übungen lasse ich die Spieler Szenen spielen, in denen sie nicht verändert werden. Daraus folgt, dass sie sich in den meisten Szenen unter Kontrolle haben. Und es findet ein Kampf zwischen den Spielern statt, bei dem unterschwellig jeder jeden zu kontrollieren versucht. Das ist der Grund, warum Improtheateraufführungen so selten ruhig sind. Weil sie sich mit ihren Mitspielern in einem Kampf um Kontrolle befinden.

Carola Lehmann: Du hast auch erwähnt, dass du bald mit einer Gruppe von Anwältinnen und Anwälten arbeiten wirst. Was möchtest du mit diesen Menschen entwickeln?

Keith Johnstone: Ich möchte sie darin unterrichten weniger Angst zu haben. Es ist unglaublich, wie viel Angst manche von ihnen haben, wenn sie vor Gericht stehen und eine Verteidigung halten sollen. Ich habe mal einen Kurs geleitet, zu dem drei Zahnärzte kamen. Also fragte ich sie: „Warum seid Ihr in diesem Kurs?“ Und sie sagten: „Wir sind immer mit Menschen zusammen, tragen Verantwortung für ihre Gesundheit und dachten, wir könnten im Kurs lernen ein wenig freundlicher zu werden.“ Eine großartige Antwort.

Carola Lehmann: Was könnte denn die Aufgabe eines guten Theaterpädagogen oder einer guten Theaterpädagogin an einer Schule sein?

Theaterpädagog/innen an Schulen sollten einen Kontrast zu dem Schulalltag schaffen. Wenn du ein guter Theaterpädagoge bist, bringst du den Schülern bei sich sicherer zu fühlen, zuversichtlicher und gute Geschichtenerzähler zu sein. Du bringst ihnen soziale Fähigkeiten bei. Du unterrichtest, wie man aufrecht steht, ohne sich dabei anzuspinnen. Während meiner Schulzeit haben mir die Lehrer immer gesagt, ich solle unbedingt Sprechunterricht nehmen, weil meine Stimme sehr schwach war. Ich fragte, wo es sowas gebe, aber das konnten sie mir auch nicht sagen. An der Schule kannst du ein totales körperliches Wrack sein, es kümmert sich keiner drum, weil dein Erdkundelehrer nur will, dass du gut in Erdkunde bist. Wer schaut auf die Schüler und sagt: „Dieses Kind ist ein körperliches Wrack?“ Die Theaterpädagog/innen sind die einzige Hoffnung.

Carola Lehmann: Karl Marx hat herausgestellt, dass die Ökonomie des Warenaustausches in alle Lebensbereiche hineinragt. Auch Ideen werden wie Waren mit Tauschwert gehandelt. Marx hat eingefordert, dass jede Beziehung zwischen Menschen ein Ausdruck des wahren individuellen Lebens sein soll. Kann diese Aussage eine Überschrift für deine Arbeit sein?

Keith Johnstone: Das ist natürlich schmeichelhaft, die eigene Arbeit in Verbindung mit Marx gestellt zu sehen. Aber Marx war ein Idealist. Vor kurzem kam eine Journalistin zu mir und bat darum, ich solle den Satz „Glück ist...“ vervollständigen. Ich sagte „Glück ist zu funktionieren“. Wenn du Geld hast und in einer gewissen sozialen Position bist, ist das etwas, das dich glücklich machen wird. Ich habe nicht den Anspruch die Welt zu ändern. Ich möchte den Menschen nur beibringen, ein wenig freundlicher, entspannter zu sein.

Carola Lehmann: Wie würdest du deine Arbeit beschreiben? Wenn dein Ziel ist, dass die Menschen ihre Ängste auf der Bühne ablegen, wie erreichst du das? Ist es nicht schwierig, so viele verschiedene Leute anzusprechen?

Keith Johnstone: Nun ja, ich werfe viele verschiedene Köder aus, dieser will lieber den Käse, jener lieber einen Wurm. Ich denke, die Menschen sind sehr unterschiedlich. Du weißt nie, was für eine bestimmte Person der richtige Arbeitsweg ist. Also versuche ich viele verschiedene Dinge. Und mit etwas Glück, wird etwas dabei sein, das für die meisten der Leute funktioniert.

Es geht um was beim Theaterspielen (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?

Kirsten Schilling

„Theater als Double – Verwandlungsprozesse von Mädchen in der beginnenden Adoleszenz im Medium Theater in der Sozialen Gruppenarbeit (§29 KJHG)“ lautet der Titel der Dissertation, die ich im Juni 2004 an der UdK Berlin erfolgreich verteidigt habe. Darin untersuche ich den Zusammenhang zwischen Verwandlungen adoleszenter Mädchen im Theater und ihren lebenslaufbezogenen Verwandlungen im Übergang vom Kind zur Jugendlichen. Als Denkmittel dient mir der Begriff Double, der auf Artaud zurückgeht.¹ *Der Rahmen des Theaterspiels ist die Soziale Gruppenarbeit, eine ambulante Erziehungshilfe nach dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)² von 1991.*

Mein Artikel versteht sich nicht als Zusammenfassung der Dissertation und gibt auch keine Einführung in das komplexe Gedankengefüge der Arbeit. Wer mehr über die gesamte Untersuchung wissen möchte, kann sie bald lesen: Sie kommt im Frühjahr 2005 als Buch heraus, im Waxmann Verlag in der Reihe „Internationale Hochschulschriften“ (www.waxmann.com). Heute stelle ich – ausgehend von der Theaterform, die in der Theaterarbeit mit den Mädchen entstanden ist – einige Überlegungen über meine methodische Vorgehensweise an. Denn diese ist erst aus dem Abstand heraus für mich ganz erkennbar geworden. Es scheint eine Eigenart empirischer Theaterforschung zu sein, dass die Zeit eine wichtige Verbündete ist, um Klarheit und Einsicht zu erlangen.

Das Mädchen-Theaterprojekt im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit, auf das sich die Untersuchung bezieht, habe ich selbst konzipiert und langjährig geleitet. Auftraggeber war das Jugendamt. Mein Konzept kann als die theaterpädagogische Interpretation der Berliner Ausführungsvorschriften zur Sozialen Gruppenarbeit gesehen werden, die sich auf Länderebene auf das neue KJHG von 1991 beziehen. Herausgekommen ist eine Mädchen-Theatergruppe in der Sozialen Gruppenarbeit als künstlerisches Angebot an Mädchen in der Krise ihrer frühadoleszenten Entwicklung.

Die Theatergruppe (eine Kleingruppe aus drei bis sechs Mädchen) traf sich zweimal wöchentlich je drei Stunden. Dreimal jährlich gab es eine Offene Stunde, in der die selbstkreierten Theaterstücke

einem geladenen Publikum vorgeführt wurden. Daneben gab es Ausflüge, Theaterwochenenden und Feste. Als Soziale Gruppenarbeit beinhaltete die Theatergruppe zudem Elterngespräche, meine

Kooperation mit dem Jugendamt, Entwicklungsberichte über das Theaterspiel der Mädchen und Hilfeplangespräche von Mädchen, Eltern, Sozialarbeiter/in und mir. In all diesen Bereichen habe ich im Praxisfeld Daten für die Untersuchung gesammelt: Schriftliche Aufzeichnungen der Theaterstücke, meine pädagogischen Tagebücher, amtliche Hilfepläne und Berichte, Entwicklungsberichte über einzelne Mädchen, Videos Offener Stunden, Fotos von Festen, Proben und Offenen Stunden.

Die Theaterstücke, die in den Offenen Stunden aufgeführt wurden, wurden in Teamwork aus dem spontanen Spiel der Mädchen entwickelt. Die Inhalte waren von den Spielerinnen bestimmt. In meiner Rolle als Spielleiterin half ich den Mädchen, ihre eigenen Spielgestaltungen hervorzubringen und gab Anstöße zu deren Formung. Aus heutiger Sicht kann eine Mitkonstruktionsleistung von mir als Spielleiterin an den Theaterstücken angenommen werden. So stoße ich in den Analysen der Stücke und Figuren auch auf Facetten aus meiner eigenen Geschichte als Mädchen. Das ist auch nicht verwunderlich. Denn die Untersuchung arbeitet die kollektive Ebene im Theaterspiel der Mädchen heraus, macht ihre Stücke lesbar als „Geschichten über Mädchen in der beginnenden Adoleszenz“. Zugleich gibt es viele Elemente im Theaterspiel der Mädchen, die mir fremd sind, und immer wieder ging es in meiner Arbeit mit den Mädchen auch darum, loszulassen und ihnen ihr Theaterspiel mit den für sie wichtigen Themen zu lassen.

Von Anfang an stellte sich die Frage nach der geeigneten Untersuchungsmethode. Viele Versuche zeigten, dass es nicht möglich ist, theaterpädagogische Praxis mit rein theaterwissenschaftlichen oder rein sozialwissenschaftlichen Methoden zu erforschen: Sozialwissenschaftliche Methoden können die besondere Realität der Spielwelt und die Duplizierung der Realitätsebenen in Theatergruppen nicht erfassen; theaterwissenschaftliche Herangehensweisen gehen an den Theater spielenden Personen und ihren Entwicklungen vorbei. Der Zugriff auf einen interdisziplinären Forschungsgegenstand, in dem sich Theater und Pädagogik verbinden, wird erst mithilfe einer interdisziplinären Methodik möglich, die Theaterwissenschaft und Sozialwissenschaft integriert. Diesem integrativen Ansatz liegt der Double-Begriff als Denkmittel zugrunde.

Der Begriff Double in meiner Arbeit bezieht sich auf den theatertheoretischen Double-Begriff Artauds. Allerdings habe ich den Double-Begriff für meine Arbeit modifiziert. Artaud will Theater vorwiegend als Double „einer anderen gefährdenden und typischen Realität“³ verstanden wissen, als Projek-

tionen innerer Wandlungen und Kräfte, die mit Wucht hervorbrechen. Dagegen verwende ich einen neu-definierten Double-Begriff, der sich von Artaud ablöst. Auch der neudefinierte Double-Begriff sieht Theaterspiel als Double einer inneren Realität. Nur wird diese nun als Kombination aus unbewussten Prozessen und Phantasien und aus verinnerlichten Fragmenten der Außenwelt interpretiert.⁴ Die Double-Sicht begründet eine Forschungsperspektive, die das theatrale Verwandlungsspiel der Mädchen auf ihre realen Verwandlungen bezieht und sie daraufhin befragt. Die Double-Sicht motiviert die Zusammenführung theaterwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden. Die Interdisziplinarität der von mir angewandten Methode wird in allen Analyseschritten deutlich.

Mein interdisziplinäres Forschungsprogramm nenne ich mit bezug auf die sozialpädagogische Praxisforschung, wie sie zum Beispiel die Sozialpädagogin Waltraut Kerber-Ganse⁵ vertritt, theaterpädagogische Praxisforschung. Theaterpädagogische Praxisforschung für meine Arbeit begann mit langjähriger Feldforschung im dargestellten Praxisfeld. Nach Abschluss des Praxisprojektes wurde das im Feldforschungsprozess gesammelte Datenmaterial in Voranalysen geordnet, aufgebrochen und durchgearbeitet. Die Voranalysen bilden den Übergang von der Feldforschung im Praxisfeld zur eigentlichen Praxisforschung, die zeitlich und räumlich von der Praxis getrennt ist.

Nach Beendigung des mehrjährigen Praxisprojektes stand ich einer Datensammlung gegenüber, die in ihrer Fülle den Rahmen einer Forschungsarbeit sprengte. Es war unmöglich, der überbordenden Datenflut eine klare Themenstellung für die Untersuchung abzulassen; stattdessen nur ein großes Rauschen. Auf dem Weg der Voranalysen ist es schließlich gelungen, den Brennpunkt im Spiel der Mädchen zu klären und als Forscherin in einen lebendigen Dialog mit der Datensammlung zu treten. Schon die erste quantitative Auswertung ließ das Material zum Leben erwachen, machte Rollenschwerpunkte und zentrale Themenfelder in den insgesamt zehn Theaterstücken des Projektes erkennbar. In Verbindung mit weiteren Verfahren der Bündelung kristallisierte sich auf diesem Weg der Fokus des Theaterspiels der Mädchen heraus, was die Grundlage für alle Analysen darstellt, die in Form meiner Arbeit vorliegen.

Die detaillierten Voranalysen bilden die materielle Basis der Analysen der Arbeit. Sie gewährleisten, dass die konkrete Theaterspielpraxis der Mädchen dem Untersuchungsansatz zugrunde liegt, auch

wenn diese in der Arbeit nicht mehr in ihrer Gegenständlichkeit vorkommt. Denn Ziel der Arbeit ist, sichtbar zu machen und hervorzuholen, was das konkrete Spiel verbirgt: das Double. Dieses stellt in seiner Brisanz alles andere in den Schatten, was sonst noch als Untersuchungsfrage in Betracht gekommen wäre (zum Beispiel das Soziale Lernen in der Theatergruppe oder ein Vergleich des Theaterspiels der Mädchen mit Spielformen aus der Theatergeschichte). Ich richte mein Augenmerk auf den Ort, zu dem die Mädchen mich mit ihrem Spiel geführt haben, und lege dort die brennenden Fragen der beginnenden Adoleszenz in ihrem Theaterspiel frei. Auch zu den anderen möglichen Fragestellungen können aus der Arbeit dank der Fülle des durchgearbeiteten Materials Erkenntnisse gewonnen werden. Sie sind aber nicht die Forschungsfragen für die Untersuchung.

Nachträglich lässt sich sagen, dass mein Forschungsansatz theaterpädagogischer Praxisforschung ansatzweise der psychoanalytischen Sozialforschung vergleichbar ist. Und doch handelt es sich um etwas Neues und ganz Eigenes, das aber anhand der psychoanalytischen Sozialforschung gut erklärt werden kann. Das Augenmerk psychoanalytischer Sozialforschung liegt auf der tiefenhermeneutischen Analyse von gesellschaftlich Unbewusstem. In diesem Kontext untersucht die Psychologin Iris Stahlke⁶ mit den Mitteln der tiefenhermeneutischen Textinterpretation das Rollenspiel als Methode der Datenerhebung. In meiner Arbeit nenne ich das Unsichtbare, das sich im Theaterspiel zeigt, frei nach Artaud das Double.

Das Verfahren der tiefenhermeneutischen Textinterpretation, das bei Stahlke zur Anwendung kommt, verbindet laut Leithäuser und Volmerg (1988) eine „horizontale Hermeneutik der Kernsatzfindung“⁷ und eine „vertikale Hermeneutik des Besonderen“⁸. Kernsätze, d.h. hervortretende natürliche Verallgemeinerungen, werden gebündelt, bis sich signifikante Themen abzeichnen. Weiter verdichtet machen die Themen „Erfahrungsfelder“⁹ bis hin zu „Erfahrungsdimensionen“¹⁰ sichtbar. Meine methodische Vorgehensweise im Umgang mit dem Datenmaterial folgt ebenfalls einer horizontalen und vertikalen Hermeneutik. In den Voranalysen werden zentrale Rollen und Themen im Spiel der Mädchen ermittelt. Durch weitere Bündelung und Schichtung werden aus dem Gesamtfeld des Spiels drei exemplarische Theaterstücke, Hauptfiguren und Spielerinnen herauskristallisiert. Dank ihrer Ermittlung über Verfahren der Bündelung ist im Besonderen auch das Allgemeine zu sehen. Die Konzentration auf das exemplarisch Besondere sorgt dafür, dass die Analyse in die Tiefe gehen und anhand einzelner

Fallbeispiele den Zusammenhang von Verwandlung im Theater und in der Adoleszenz in diffiziler Kleinarbeit konkret aufschließen kann. Dabei geht die vertikale Hermeneutik auch immer wieder in die Breite und bezieht das Spiel der anderen Mädchen und das Gruppenumfeld mit ein. Zusätzlich zur Erforschung exemplarischer Einzelfälle arbeitet meine Untersuchung zudem die *Gruppengestalt* heraus, die sich im Verlauf des Projektes bildet.

Vor allem in kontextuellen Analysen mit Bezug auf die mädchen-spezifische Adoleszenzforschung werden *Erfahrungsfelder* im Leben der Mädchen, die sich im Spiel eventuell abzeichnen, sichtbar gemacht. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden sie zu möglichen *Erfahrungsdimensionen der adoleszenten Lebenswelt von Mädchen* verdichtet. Nach Abschluss der Untersuchung und mit zunehmender Distanz sehe ich den hinter mir liegenden Forschungsweg auch als Methode der Erforschung von Unbewusstem an. Da die Theaterarbeit mit den Mädchen aus dem Unbewussten geschöpft hat, sind gesellschaftliche Verdrängungen und Ressourcen hervorgetreten, die mit der Adoleszenz von Mädchen in Zusammenhang stehen. Dies ist im einzelnen in der Arbeit nachzulesen.

Die Untersuchung zeigt, dass im Theaterspiel vor allem auch das WAS von Bedeutung sein kann. Theater kann ein Ausdrucksmittel sein für etwas, das in Worten nicht gesagt werden kann oder darf. Iris Stahlke würde eventuell sagen: was im Alltagsbewusstsein keinen Platz hat. Wenn es also in meiner Arbeit neben viel Theater nicht nur um Theater geht, ist dies schlicht der Beleg für die gesellschaftspolitische Relevanz theaterpädagogischer Arbeit. Theater kann ein Weg sein, sich den Vorder- und Hintergründen gesellschaftlicher Realität auf subtile Art und Weise zu nähern und sie zu unterwandern. Es geht um was beim Theaterspielen.

Anmerkungen

1 Artaud, Antonin: *Das Theater und sein Double*. Deutsch von Gerd Henninger, in: *Werke in Einzelausgaben*, Frankfurt/Main 1996 (französisch erstmals erschienen 1938)

2 *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)*, Sozialgesetzbuch (SGB), Aches Buch (VIII)

3 Antonin Artaud: *Das alchimistische Theater*, in: *ders., a.a.O.*, S. 51

4 Hierbei beziehe ich mich neben Artaud auch auf den Begriff *Simulacrum*, wie ihn der Theaterwissenschaftler Hiß ausgehend von Roland Barthes auf das Theater überträgt. Siehe Hiß, Guido: *Der theatralische Blick – Einführung in die Aufführungsanalyse*, Berlin 1993, darin: *Das Simulacrum des Theaters*, S. 7 ff.

5 siehe Kerber-Ganse, Waltraut: *Lernwerkstätten im sozialpädagogischen Studium – Forschungspropädeutik als Beitrag zur Professionalisierung im Feld Sozialer Arbeit*, in: Hering, Sabine/Urban, Ulrike (Hg.): *„Liebe allein genügt nicht“ – Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik*, Opladen 2004, S. 109 ff.

6 Stahlke, Iris: *Das Rollenspiel als Methode der qualitativen Sozialforschung – Möglichkeiten und Grenzen*. Münster, New York, München, Berlin 2001

7 Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit, *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Opladen 1988, S. 247

8 *ebd.*, S. 244

9 *ebd.*, S. 246

10 *ebd.*

So arbeiten wir – und so denken wir darüber

ErzählTheaterCafé

Ein theaterpädagogischer Versuch mit FH-Studierenden

Gerd Koch, Birger Schmidt, Stephan Weßeling

Vorbemerkung:

Der folgende Beitrag gibt Einblicke in unsere Versuche, Ansätze von „oral history“, die qualitative Sozialforschungsmethode des Narrativen (also: erzählenden) Interviews und kulturelle Öffentlichkeitsarbeit im theaterpädagogischen Rahmen zu versammeln. Das Kaffeehaus stellt eine Klein-Öffentlichkeit dar: Im Caféhaus ist man bei sich unter vielen anderen – so soll es der österreichische Schauspieler und Kulturhistoriker Egon Friedell mal gesagt haben (Fundstelle? ‚Café Einstein‘ zu Berlin). In einem Text zum *ErzählCafé* haben wir unsere Prinzipien näher erläutert [Gerd Koch, Birger Schmidt, Stephan Wesseling: *ErzählCafés. Herstellung narrativer Situationen im Felde einer Hochschule*. In: Reiner Steinweg (Hg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch: *Erzählen, was ich nicht weiß*. Berlin, Milow 2005 (SCHIBRI)]. Anmerkungen von Kolleginnen und Kollegen, die so ähnlich arbeiten, werden gerne entgegen-
genommen!



Seit kurzem erweitern wir (Stephan Weßeling, Gerd Koch) den Ansatz eines *ErzählCafés* (Birger Schmidt, Gerd Koch) durch das Unterbrechen und Ergänzen des Erzählflusses mittels Theater-Szenen, die von einer speziell trainierten, begleitenden TheaterSpielGruppe ad hoc aus dem Erzählmaterial generiert/entwickelt oder aufgrund von Vorkenntnissen über die erzählende Person vorbereitet werden. Dazu können literarische Materialien szenisch verwendet werden, etwa Zeitungsartikel, Internetseiten, Gedichte, Songs, biographische Notizen anderer wie Tagebücher oder Szenen, Sketche oder Teile von theaterpädagogischen Übungen.

Das *ErzählTheaterCafé* findet in der Regel außerhalb der Hochschule statt (wird aber dort seminaristisch vorbereitet und reflektiert; es handelt sich im StudentInnen der Sozialarbeit-/pädagogik an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin im Grundstudium). Orte der Inszenierung sind: Kultur- oder Freizeiteinrichtungen, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Seniorenclubs oder Ausstellungsräume eines Museums. Das Verständnis von Theater als Schauplatz, als Schaubühne kommt hier zum Tragen. Die Bühne sollte primär einer TheaterSpielGruppe vorbehalten bleiben.

Aus dem Tagebuch eines Theaterpädagogen und Spielleiters im *ErzählTheaterCafé*

Das *ErzählTheaterCafé* – als öffentliche Veranstaltung sollte einen klar strukturierten Ablauf haben, damit die drei Elemente „Erzählen – Theater – Café“ sich ergänzen und interessant beeinflussen können, sich also keinesfalls gegenseitig Konkurrenz machen.

Priorität müssen der Gast und dessen Erzählen haben. Die Spielerinnen und Spieler der Theatergruppe werden sich auf den Gast und dessen Erzählhalte und Erzählweisen einstellen müssen, sich in seine Erzählsituation hineinbegeben, um darstellungsrelevantes Material gewinnen zu können. Das Theaterspiel hat dem Erzählen gegenüber eine unterstützende Funktion. Wie das alles konkret aussieht, welche Theaterformen und Spielwei-

sen dieser sozialen Funktion innerhalb einer Veranstaltung entgegenkommen, werden wir im Laufe der verschiedenen *ErzählTheaterCafés* praktisch erproben und entwickeln. Da wird bereits der Lernfeldcharakter der ganzen Sache offensichtlich. Die Studentinnen und Studenten lernen nicht nur Moderation, Theaterspiel und PR, sondern sie lernen sich selbst und die Art, wie sie persönlich mit Neuem und Unbekanntem umgehen, kennen. Sie lernen wahrscheinlich auch, was in ihnen vorgeht, wenn etwas nicht nach ihren Vorstellungen und Erwartungen läuft. Wahrscheinlich werden aufgrund des Vorgesprächs einzelne Theater-elemente mehr oder weniger fest vorbereitet. Auch

Improvisationsspiele sollten als Möglichkeit einbezogen werden können. In jedem Falle ist es notwendig, die Theaterspielerinnen und -spieler zu einer spielfähigen Gruppe zu formen.

Die Theatergruppe braucht, um sich bilden zu können, einen Vorlauf. Wie bei fast allen Menschen (ob nun Kinder, Jugendliche oder Erwachsene) haben viele zukünftige Spielerinnen und Spieler oft falsche oder nicht erfüllbare Erwartungen in ihren Köpfen. Eine Rolle übernehmen bedeutet für die meisten Leute, einen Charakter psychologisch-realistisch, „wie im Fernsehen oder Kino oder im richtigen Theater“ in einem mehr oder weniger geschlossen Stückzusammenhang zu spielen. Auch viele der Studentinnen und Studenten, die sich für die Theatergruppe angemeldet haben, hegen und pflegen solche Gedanken und Erwartungen, häufig, ohne es sich jemals bewusst gemacht zu haben. Gibt es nicht auch ganz andere Formen von Theater und ganz andere Einsatzmöglichkeiten und Wirkungsweisen von Spiel und Theater in unserem Leben, als die, welche uns sattem bekannt vorkommen und deshalb ständig reproduziert werden? Wir werden uns mit diesen ambivalenten Erwartungshaltungen in der ersten Zeit unserer gemeinsamen Spielerfahrungen sicherlich auseinandersetzen müssen, denn es geht ja nicht um feste Inszenierungen, sondern um theaterspielerische Elemente innerhalb eines ErzählCafés.

Vielleicht wird die anfängliche Begeisterung bei einigen stark nachlassen. Schließlich ist der Wunsch, von einem Theaterpädagogen gut in Szene gesetzt zu werden, eine verlockende Angelegenheit. Die Tatsache des Selbstdarstellungsmotivs darf nicht übersehen werden. Wird es nicht beachtet oder zu wenig beachtet, sinkt die Spiellust bei einigen erfahrungsgemäß beträchtlich. Hinzu kommt, dass sich jede Person, die sich vor Publikum auf einer Bühne bewegt, wohlfühlen will mit dem, was sie ausdrückt. Diese beiden Dinge: Wohlfühlen und Selbstdarstellung müssen berücksichtigt werden, gleichgültig, wie oder was auf der Bühne geschieht im ErzählTheaterCafé.

Eine andere Überlegung ist, inwieweit Übungen und Spiele aus der Theatersport-Szene genutzt werden können. Nach meinen Erfahrungen, halten viele, die schon einmal in einer Impro-Theater-Vorstellung waren, diese Shows für ein Amüsement, welches scheinbar leicht zu erlernen ist. Übersehen wird dabei, dass regelmäßiges Improvisationstraining vonnöten ist, um einigermaßen gut zu werden. Daraus ergeben sich zwei für die Theaterarbeit in der Gruppe und für die Veranstaltungen relevante Gedanken:

1. Soll ich überhaupt mit Übungen und Spielen aus dem mittlerweile unüberschaubar großen Bereich Theatersport und Impro-Theater arbeiten?
2. Wenn ja, welche Übungen und Spiele sind auch innerhalb einer Veranstaltung in Bezug auf die Erzählungen des Gastes als spielbare Elemente nutzbar?

Ich denke, zur Entwicklung einer spielfähigen und spielbereiten Gruppe, können Spiele und Übungen aus dem Improvisationstheater sehr gut Anwendung finden. Sie innerhalb einer Veranstaltung konkret einzubauen, muss eine Sache der Erfahrung bleiben.

Zwischenbilanz

Ich beginne mit Übungen und Spielen. Ich gehe davon aus, dass viele körperlich in einem schlechten Zustand sind. Der

Körper als Darstellungs-/Ausdrucksmedium ist aber ‚unbedingt mit auf die Bühne zu bringen‘. Sie müssen begreifen, dass ihre eigene Bereitschaft, Energie und Intensität zu den anvisierten Zielen führt. Das ist für viele sicher nicht einfach, da sie an passive Arten des Lernens gewöhnt sind.

Ich werde mit einigen Übungen fortfahren, die auch mal schweißtreibend sind, die einen Kontakt untereinander ermöglichen, ohne dass dabei viel nachgedacht werden könnte. Der Abbau von Ängsten und der Aufbau von Vertrauen und Offenheit ist oberstes Gebot für den Anfang und auch für alle weiteren Trainingstreffen. Sicher werden ja nicht alle jedes Mal dabei sein.

Ich habe keine Ahnung, ob dieser Weg der richtige ist, da ich keine Erfahrung habe mit diesem Versuch eines ErzählTheaterCafés, also insbesondere mit der Zusammenfügung von Erzählungen eines Gastes und theaterspielerischen Reaktionen/Aktionen, welche aus den Erzählungen des Gastes und dessen Verhalten entwickelt werden sollen. *Learning by doing* ist angesagt. Das führt bei mir momentan noch zu gewissen Zweifeln bezüglich meiner konkreten Arbeit mit der Theatergruppe. Und: nicht jeder Gast ist gleich. Es wäre doch durchaus möglich, dass ein Gast nicht klarkommt mit den ‚Einspielungen‘ der Theatergruppe. Wichtig wird wohl auch sein, um welche Erzählthemen es geht. Nicht jedes Thema kann mit den eher amüsanten und spaßigen Improvisationsspielen begleitet werden. Also muss im Grunde eine Allround-Truppe gebildet werden. So etwas mit Profis hinzubekommen ist schon schwierig, wie soll das aber mit Amateuren gehen? Das Ganze ist wohl als eine Art Suchbewegung zu sehen, auch für mich. Klar ist, dass uns viele Fehler unterlaufen werden.

Ach so, wir müssen den jeweiligen Gast unbedingt in die Struktur des ErzählTheaterCafés einweihen. Der Gast muss wissen, dass nicht nur er erzählt, sondern dass auch gespielt wird. Die Raumgestaltung und die Atmosphäre im Raum sind wichtige Elemente, die auf keinen Fall unterschätzt werden dürfen. Die eingeladene Person muss sich wohlfühlen, die Moderation, das Caféhauspublikum soll sich wohl fühlen und ebenso die Spielerinnen und Spieler der Theatergruppe. Eine geschickte Raumgestaltung und die Schaffung einer Atmosphäre, welche die Kommunikationsbereitschaft untereinander entwickeln helfen soll, müssen Gast, Moderation, Spieler und Zuschauer/-hörer miteinander verknüpfen. Alle sollten gewissermaßen auf geheimnisvolle Weise bereit sein ‚mitzuspielen‘.

Konkret bedeutet das:

- Ein gutes, stimmungsvolles Licht, nicht zu hell, nicht zu dunkel. Die Tische sind indirekt auszuleuchten, so dass ein Gefühl von Intimität aufkommen kann innerhalb des ‚öffentlichen‘ Rahmens (Aufgabe: noch Michail Tschechow „Die Kunst des Schauspielers“ lesen; er hat sehr Schönes über Atmosphäre und Raum geschrieben!).
- Durch die genaue Einstellung der Lichtstärke sollte vielleicht der Tisch, an dem der Gast und die Moderation sitzen, ein wenig hervorgehoben werden.
- Frage: soll der Tisch erhöht stehen? Vielleicht auf der vorhandenen Bühne im Theatersaal?
- Den Theatersaal sollte durch dezente Vorhänge so verkleinern, dass der Eindruck eines Cafés entsteht.
- Von allen Tischen muss auch bei vollem Haus eine gute Sicht auf den Gast möglich sein. Ausprobieren! Ein er-

ErzählTheaterCafé

höht stehender Tisch erleichtert dieses Erfordernis, andererseits sollte im Café keine „autoritäre Situation“ (keine Variation des sog. „auktorialen Erzählers“) geschaffen werden, sondern eher eine gleichberechtigte, was das räumliche Verhältnis von Gast, Moderation, TheaterspielerInnen und Publikum angeht. Ausprobieren.

- Kaffee muss gekocht werden, Geschirr muss im Saal sein (gesondertes kleines Buffet?). Kerzen, Kekse etc.?

Ich stelle mir den Ablauf ungefähr so vor

Der Raum wird mit einigen Studenten vorbereitet (Veranstaltungsmanagement heißt auch: Licht machen, Atmosphäre schaffen, Kaffee, Kekse, Kuchen bereitstellen). Wenn die Veranstaltung begonnen hat, sollte nichts mehr die Konzentration auf das zentrale Geschehen stören. Konzentration und Aufmerksamkeit sind heute (allgegenwärtige Zerstreuung ist angesagt, schnelle Schnitte, nur keine Langeweile!) sehr schwer herzustellen und über einen gewissen Zeitraum hinweg zu halten.

Sobald der Gast kommt, wird sich um ihn gekümmert. Er sollte zu seinem Platz geführt und mit Essen und Trinken versorgt werden.

Die SpielerInnen und Spieler sollten auch ca. eine halbe Stunde vorher da sein, um sich zu sammeln. Es können noch kurze Absprachen stattfinden. Im Allgemeinen sollten sie wie alle anderen an Tischen sitzen.

Zur Untermalung kann bei Eintreffen des Caféhaus-Publikums leise Musik eingespielt werden. Vielleicht kann auf die musikalischen Vorlieben des Gastes reagiert werden oder eine andere zum Thema passende Musik wird benutzt. Oder eine eher „neutrale“ Musik wird bei jeder Veranstaltung mit Wiedererkennungseffekt wird gespielt. Befinden sich alle Gäste im Saal, wird die Tür geschlossen und die Musik klingt aus. Die Moderation beginnt mit ihrer Einführung.

Reflexion des ersten Theatertrainings – fünf Tage danach
Sieben Studentinnen und Studenten waren da. Zwei Männer und fünf Frauen. Ich erklärte ihnen kurz, worauf sie sich einzustellen haben. „Nicht soviel nachdenken. Ausprobieren, mitmachen. Folgt einfach meinen Hinweisen, dann kann nichts schief gehen und falls doch, freut euch drüber. Fehler sind gut, führen grundsätzlich in die richtige Richtung und sind ohnehin unausweichlich. Scheitern ist ein Akt des Lernens und das, was wir hauptsächlich machen im Leben ... Also: produktives Chaos zulassen, nicht dauernd sich und

seine Äußerungen bewerten. Beim Spielen und Improvisieren wird jede Menge Müll und Ausschuss produziert, deshalb lasst uns gleich damit anfangen.“ Solche und ähnliche Sätze werde ich wohl zur Einstimmung gesagt haben.

Ich gliederte meinen Trainingsaufbau in drei Teile

1. Aufwärmen,
2. Einzelne Übungen zum Lockerwerden und Zusammenkommen,
3. Einführung in den Bereich Improvisation als Trainingsmethode und Darstellungsform.

Es stellte sich heraus, dass sich die StudentInnen (Studienanfänger) noch nicht kennen und fast nie begegnen im Fachhochschulalltag.

Der körperliche Zustand (Aktivitätsniveau) ist leider bedauerlich. Atmen, bewegen, aktiv sein, wahrnehmen, mit anderen agieren und auf andere zu reagieren – all das sind ihnen fremde Welten.

Nach kurzer Zeit ermüden viele, atmen schwer, brauchen eine Pause. Viel Arbeit. Im Grunde bräuchte ich bei einem Termin wöchentlich rund ein halbes Jahr, um aus diesen eher passiven, mit abstraktem Wissen voll gestopften Studenten, spielbereite, aktive SpielerInnen zu machen. Diese Zeit werde ich allerdings nicht haben. Also muss ich wohl Abstriche machen und flexibler werden, was meine eigenen Ansprüche und sonstigen Arbeitsweisen betrifft.

Die Übungszeit ist unerhört schnell vorüber. 90 Minuten habe ich, davon gehen sicher 20 Minuten für das Eintrudeln aller SpielerInnen, für Absprachen und Pausen drauf. Es verbleiben im besten Falle 70 Minuten. Schon am ersten Tag spüren alle, das Improvisieren keine so leichte Sache ist. Und schon wächst das Pflänzchen ‚Angst und Frust‘ heran. Sätze wie: „Das wird bestimmt nichts. Wir können doch so nicht auftreten! Das wird peinlich hoch 10.“, hörte ich heute. Ja. Stimmt. Alle diese Erscheinungen sind nicht zu bestreiten auf unserem Weg. Alle diese Phasen und Erlebnisse haben auch Lerneffekte, die uns weiterbringen.

Bei aller positiven Grundstimmung, die ich diesem neuen theatralen Lernfeld ErzählTheaterCafé entgegenbringe, darf ich nicht vergessen, dass für eine Veranstaltung, welche als eine öffentliche angekündigt werden wird, das *Bemühen* allein nicht ausreicht. Lerneffekte hin oder her. Die SpielerInnen sind sehr lieb, doch sie müssen noch einige Treffen konzentriert absolvieren, um für die erste Veranstaltung einigermaßen vorbereitet zu sein.

Wichtige Fragen tauchen auf

- Drei Treffen habe ich noch. Reichen die, um ein halbwegs tragfähiges Fundament zu legen? Ich habe Zweifel, werde jedoch unverdrossen weitermachen, da ich das ganze Projekt sehr spannend finde und ich spüre, dass ein Projektwille bei den Studentinnen und Studenten vorhanden ist.
- Funktioniert die Idee, Theateraktionen in ein ErzählCafé einzubauen, überhaupt? Auch da habe ich durchaus Zweifel, aber die will ich konstruktiv nutzen. So etwas wie ein ErzählTheaterCafé habe ich noch nie kennen gelernt. Es ist ein bisschen wie mit „der Verfertigung der Gedanken beim Reden“. Viel-



leicht muss auch nicht alles so perfekt sein, nur weil es eine öffentliche Veranstaltung ist.

- Die Spielerinnen und Spieler zeigen viel von sich, egal was sie machen, während einer Veranstaltung. Deshalb müssen sie sich wohl fühlen beim Spielen. Meine Hauptpunkt ist aus diesem Grund: Kann auf alles spontan, improvisatorisch reagiert werden, oder sollten wir uns vor jeder Veranstaltung gut über den Gast informieren und Sachen vorbereiten? Auch diese Frage kann frühestens nach der ersten Veranstaltung näher ausgeleuchtet werden.
- Ich denke über vorbereitete Szenen nach, Texte, die gelesen werden können, oder auch bildnerische Sachen. Es kommt auf den Gast und seine Erzählungen an.
- Für die erste Veranstaltung möchte ich verschiedene Spiele und Aktionen aus dem Bereich des Theatersports ausprobieren. Theaterspielen hat eine eminent praktische Seite; wir brauchen konkrete Erfahrungen, um aus ihnen produktive Schlüsse für die weitere Arbeit in der Spielgruppe ziehen zu können. Aller Anfang ist schwer. Ich werde versuchen, den Leuten zu einer gewissen Entspannung und Leichtigkeit im Umgang mit dem Ungewohnten zu verhelfen, damit sie sich auch trauen, Fehler in der Veranstaltung selbst zu machen.

Als Techniken stehen zur Verfügung:

- a) die vier Kommunikationsweisen (Bestätigung; Kontaktabbruch; Verwerfen/Berichtigen/Korrigieren; Entwertung/Beleidigung/Schlechtmachen),
- b) Statusunterschiede (Chef/Angestellte; oder auch: schlauer Schüler, unsicherer Lehrer usw.),
- c) Kombination aus a) und b) (kommt oft von selbst zustande),
- d) Das „Heute ist Dienstag“-Prinzip,
- e) Das „Ja, aber“-Prinzip,
- f) Irgendeine Hackordnung, Hierarchie.

Szenen (zum verabredeten Erzählanlaß „Weihnachten“):

- a) Der Weihnachtsbaum,
- b) Was schenke ich bloß (z. B. Papa) zu Weihnachten?
- c) Was gehört alles in eine Krippe?
- d) Singen unterm Weihnachtsbaum (ja/nein),
- e) Früher war alles schöner (ja/nein),
- f) Szenen aus dem Stegreif mit Themen, Sätzen die die Erzählerin verwendet hat.

Aktionen:

- a) Ein-Wort-Geschichte mit Wörtern, die die Erzählerin benutzt hat;
- b) Ein-Satz-Geschichte mit Sätzen, die die Erzählerin benutzt hat,
- c) Chorwettstreit (zwei Chorleiter, zwei Chöre kämpfen um die Gunst der Anwesenden durchs Ansingen von Weihnachtsliedern),
- d) Welches Lied ist hier falsch? (Fünf Lieder werden in Kauderwelsch angesungen, eins davon ist kein Weihnachtslied. Wer errät es? Preisvergabe?),
- e) Backstudio (Wie eine Szene im Operationssaal mit Hackordnung. Motto: Schwester, das Skalpell!),
- f) Weihnachtsbastelstube,
- g) Gedichte (Langeweile; feierlich; fröhlich; aufgeregt; wütend),

- h) Lied „Advent, Advent“ als Gruppe gesungen (jeweils ein Wort, den letzten Satz alle zusammen),
- i) „Advent, Advent“ gesungen als Gruppe (einer auf der Bühne feierlich; die anderen antworten als aufgeregte Kinder aus dem Raum heraus).

Aus diesen Möglichkeiten werden wir einiges auswählen während der Veranstaltung.

Wir haben drei Termine und müssen noch einiges anproben. Alle haben inzwischen viel dazugelernt, aber die Angst vor der ersten Nagelprobe bleibt.

ErzählTheaterCafé Nr. 1

Der Anfang ist gemacht. ABER: Für die erkrankte, ältere Erzählerin springen von der TheaterSpielGruppe Bettina Uzler und Jan Martin Garrido ein und erzählen als Impuls ihre Geschichten um das Thema Weihnachten. Zuerst moderierte Jan die Erzählung von Bettina, danach Bettina die Erzählung von Jan.

Dazu improvisierte die Theatergruppe. Es wurden Backrezepte, Adventgedichte, ein Weihnachtsliederpotpourri vortragen, und zum Schluss versuchten sich einige an einem Krippenspiel. Studenten aus der Hochschule und Bekannte waren das Publikum. Wir waren sozusagen unter uns, konnten ausprobieren. Insgesamt war es eine witzige, mitunter etwas chaotische Veranstaltung, in der viele Caféhaus-Gäste ihre persönlichen Weihnachtsgeschichten erzählten.

Planung des 2. ErzählTheaterCafés

Gast wird sein: Horst Prentki, ein jüdischer Musiker, der während der Hitler-Diktatur nach Montevideo (Uruguay) emigriert ist. Er wird von seiner Jugendfreundin Gisela Jacobius begleitet, die, ebenfalls Jüdin, eine extrem harte Lebensgeschichte hinter sich hat.

Mit theatersportlichen Improvisationsspielen werden wir nicht lange auskommen, denke ich. Kommt ein starker, durchsetzungsorientierter Mann als Erzähler wie Horst Prentki, so können wir nicht mit Ein-Wort-Geschichten, Statusszenen etc. operieren. Wir werden diese Übungen jedoch als Trainingsmethode weiter nutzen.

Nun findet die erste ‚richtige‘ Nagelprobe statt (so denken die Spielerinnen und Spieler), wenn Herr Prentki und Frau Jacobius kommen. Ich bin geneigt vorzuschlagen, dass die Theatergruppe am Anfang und am Ende etwas bringt und nicht per Improvisation die Erzählung unterbricht. Einerseits werden nach meinem Eindruck die erzählende Person wie auch



ErzählTheaterCafé

die Erzählung damit gestört, da keine klare Fokussierung mehr vorhanden ist, andererseits sind die Spielerinnen und Spieler darstellerisch einfach nicht in der Lage, zu wirklich ernststen Themen gute improvisierte Einspielungen zu machen. Wüssten wir schon mehr über den Gast und könnten wir eine Szene (z. B. aus der Theaterliteratur) vorbereiten, ein Gedicht oder irgendeinen Text vorinszenieren, so wäre dies von großem Vorteil, denke ich. Ein etwas festerer Rahmen für die Spielerinnen und Spieler wäre gut. Es lässt sich nicht alles improvisatorisch lösen, das ist mir klar geworden. Auch fehlen immer mal wieder SpielerInnen, andere dagegen waren fast kontinuierlich dabei. Nicht jeder ist Improvisationsspieler, wohl aber geeignet zur szenischen Lesung, zu Gedichtvortrag, Gesang. Es hat sich gezeigt, dass die TheaterSpielGruppe früher und stärker über den Gast informiert sein muss, damit sie Zeit zum Proben (und Verwerfen von Ideen) hat. Auch könnten Szenen ‚auf Halde‘ produziert werden, wenn wir einen thematischen Rahmen für die Einladung hätten (z. B. Berufsspezifität, Themenschwerpunkt, kultureller Hintergrund, Alter). So konnten wir einen weiteren Erzählertermin mit der uns schon bekannten Erzählerin Gisela Jacobius im Berliner Kreativhaus mit vorbereiteten Szenen begleiten.

Ich glaube, hier liegt die Zukunft der Kombination aus Erzählen, Theater und Café: Unterschiedliche Fähigkeiten unterschiedlicher SpielerInnen ausfindig machen, die Stärken stärken, eine möglichst klare Konzeption für jedes einzelne ErzählTheaterCafé machen, auf der Grundlage von Recherchen, biographischen Hinweisen zum Gast, seinen Eigenheiten und seinen Themen und natürlich Zeit, sich vorzubereiten. Außerdem sollte die Theatergruppe nicht zu groß sein. Fünf bis sechs Personen, die sich so auch schneller kennen lernen können, reichen.

So denke ich jetzt. Mal schauen, wie sich die Sache entwickelt. Die nächsten Veranstaltungen werden zeigen, ob und inwieweit meine Reflexionen stimmen. (In der Tat, so verfahren wir einige Male ganz erfolgreich.)

(Stephan Weßeling)

Anregungen zur Moderation

Es folgen Regeln und Bedenkenswertes zur Durchführung von ErzählTheaterCafés – ermittelt aufgrund von zwischen 2002 und 2004 durchgeführten ErzählTheaterCafés und Besprechungen in Seminaren der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin:

Ich als Moderator/Moderatorin muss präsent und psychisch und intellektuell gut beisammen sein.

Dem *Gast* muss ich mich (körperlich und mental) zuwenden (können). Manchmal sitze ich mit dem Rücken zum *Publikum*, um dicht beim *Erzähler/Erzählerin* sein zu können. Die Sitzhaltung muss gewechselt werden (können).

Kann mich mein Co-Moderator spiegeln – wenn ja, wie erkenne ich, dass er es tut? Absprachen sollten getroffen werden auch im Hinblick auf körpersprachliche Signale.

Ist es nützlich, mit der Co-Moderatorin im Vorfeld ein Rollenspiel zu machen, um die *Erzählsituation* zu *simulieren*? Sollte ich mich selber dabei probenhalber in die Situation einer *Erzählerin* begeben? Wichtig ist, so etwas ruhig und professionell zu machen. Aber es kann auch entkrampfend sein, wenn man in der Weise ‚spielt‘, dass man kurz vor seiner Äußerung sagt: ‚Ich spreche jetzt als *Erzählerin*‘ oder ‚Ich springe jetzt in die Rolle der *Moderatorin*‘. Die *Partnerin* muss dann schnell darauf reagieren. Bitte immer bedenken: So, wie etwas geübt wurde, wird es (und sollte es) im sog. Real-

fall nicht sein. Insofern hat das Üben im Vorfeld immer etwas Spielerisches, ist eine Simulation und hat den Charakter des ‚Als ob‘ oder des ‚Es-geht-so-und-Anders‘.

Zu erinnern ist an eine Regel bei der Durchführung von Presse-, Rundfunk- oder Fernsehinterviews: *Nicht zu viel vorab ansprechen – dabei kann der Reiz des Erzählens/Berichtens und der des neugierigen Fragens abhandeln kommen*. Wenn das Vorgespräch zu umfangreich wird, besteht die Gefahr, dass die Moderatorin geneigt ist, während des ErzählTheaterCafé-Termins solche Floskeln zu verwenden: ‚Wie ich aus unserem Vorgespräch schon weiß ...‘. ‚Wie Sie mir schon sagten ...‘. Solche Formulierungen deuten an, dass eine Art ‚Geheimwissen‘ zwischen *Erzählerin* und Moderation vorliegt, während es doch darum geht, im ‚Hier-und-Jetzt‘ der ErzählTheaterCafé-Situation *Erzählungen*, evtl. auch neue Passagen zu entwickeln.

Das *Publikum* muss ich im Blick und Gefühl haben; denn ich bin auch *Anwalt des Publikums*, bin auch Teil davon. Am Anfang des *Erzählertermins* sollte ich dem *Publikum* (und der *Erzählerin*, die es aber aus den Vorgesprächen schon meistens weiß) die Spielregeln des heutigen Tages bekannt machen. Auch soll ich das *Publikum* zur Beteiligung ermuntern können: Wie spreche ich es an, wie leite ich über vom *Erzählstisch* zu den *Publikumsplätzen*? Stehe ich auf, wenn ich mich dem *Publikum* zuwenden will? Trete ich ins Feld der *Sitzplätze* der Besucher und ‚verlasse‘ die *Erzählerin*?



Die TheaterSpielGruppe ist eine weitere Bezugsebene für mich als Moderatorin. Ich muss Kontakt zur Spielleitung haben. Die Spielleitung wird zu mir Kontakt aufnehmen. Die Spielleitung und das Agieren der TheaterSpielGruppe ist auch so etwas wie eine erweiterte Moderation bzw. teilweise übernimmt sie die Moderation durch Spielimpulse. Ich muss diese Impulse aufnehmen können und die Fäden aufgreifen und zum Erzähler/zur Erzählerin hin spinnen. Meine Aufmerksamkeit muss dem Spiel (an sich) dienen, aber auch den Wirkungen des Spiels auf den Erzähler/die Erzählerin und auch in Bezug auf das Publikum.

Die Unterbrechungen der Erzählung durch die TheaterSpielGruppe müssen von der Moderation aufgegriffen werden. Wie die Moderatoren, hat auch die TheaterSpielGruppe eine dienende Funktion.

Das wohl obligatorische *Vorgespräch* mit der Erzählerin dient nicht nur der sozialen und inhaltlichen Anbahnung sondern sollte ebenso dafür genutzt werden, eine emotionale Verbindung herzustellen bzw. sich auch damit vertraut zu machen. Das bedeutet, dass auch ich als Moderatorin mich teilweise öffne, z. B. indem ich mich verwundert zeige, neugierig bin oder auch etwas von mir erzähle/preisgebe.

Die Erzählsituation soll durch *Respekt*, und auch durch eine gewisse Vergnüglichkeit, Leichtigkeit gekennzeichnet sein.

Lebensgeschichtliches Erzählen ist eine andere Art der Kommunikation als z. B. eine Analyse. Erzählen will Details vermitteln und nicht unbedingt einen roten Faden spinnen. Manches kann man schön erzählen, aber noch nicht auf den Punkt bringen. Erzählen und Erinnern und Zuhören passen zusammen. Bewertungen sind vielleicht gar nicht das Wichtige.

Im Zusammenhang der Kinder- und Jugendarbeit sollte man einen Versuch machen, ein ErzählTheaterCafé (mit Saft statt mit Kaffee) nur für Kinder und Jugendliche am Vormittag während der Schulzeit zu machen und dazu besonders Schulklassen einladen. Die Moderation könnte eine Studentin mit zwei SchülerInnen machen. Das müsste personell, methodisch, theater-künstlerisch und werbemäßig vorbereitet werden. Wollen wir Schüler speziell ansprechen, dann ist langfristig zu planen und der Kontakt zu LehrerInnen aufzunehmen, damit sie so etwas in den Plan ihres Unterrichts einbauen können.

Der erzählende Mensch

Im März-Heft 2001 der KORRESPONDENZEN (Heft 38) beschreibt die Theaterpädagogin Christel Hoffmann den „gespielten Mensch“ als einen, der „überall auftritt“, indem er seine Wirklichkeit inszeniert zum Zwecke seiner Selbstdarstellung und seiner Selbsterkenntnis im Austausch mit anderen. Sicher gehört dieses Spiel seit eh und je zur menschlichen Natur. Neu ist vielleicht, dass er heute sein Handeln stärker betrachtet, d. h. reflektiert und danach trachtet, durch professionelle Unterstützung besser zum Bewusstsein seiner selbst zu gelangen.“

Wir sind der Überzeugung, dass dieses auch für den erzählenden Menschen gilt.

Berichte

Simple Life – Real Life

Internationales Theaterfestival mit Symposium vom 12. bis 21. November 2004 im Theater HAUEINS in Berlin-Kreuzberg

Marc Mülhaupt, Edith Treder

Das Berliner ‚Theater-Kombinat‘ HAUEINS, HAUZWEI, HAUDREI (das aus dem Hebbel-Theater, dem Theater am Ufer und Theater am Halleschen Ufer entstand) wurde 2004 zum besten Theater-Unternehmen in Deutschland gewählt. Es veranstaltete im Winter 2004 unter dem Titel *Real Life – Simple Life* ein Symposium zum Wandel künstlerischer Formen und Inhalte im zeitgenössischen Theater, dessen Ausgangsthese war: Das zeitgenössische Theater bedient sich neuer Spielarten im Umgang mit Realität und Fiktion. Sog. „echte Menschen“ erzählen ihre Geschichten auf der Bühne, Randgruppen werden ins Zentrum des theatralen Geschehens geholt und Schauspieler gastieren in Privatwohnungen. Die verschwimmende Grenze zwischen Kunst und Realität wird thematisiert.

Einige Eindrücke

Jens Roselt, TU Berlin, Theaterwissenschaftler, zur Arbeit am nicht Perfekten:

Was ist Authentizität – was ist Wirklichkeit? Wir kennen die Wirklichkeit nicht. Sie sucht uns auf, sie ereignet sich, sie begegnet einem. Theater schafft ‚wahre‘ Momente der Irritation: Laien betreten die Bühne und erzählen aus ihrem Leben – scheinbar ungeübt und – authentisch. Ein Verzicht auf Profis, auf echte Schauspieler findet statt. Das Publikum fragt sich: Ist das gewollt, gehört (sich) das so, kann der Mensch da auf der Bühne eigentlich ‚schauspielen‘? Das ist nun die Wirklichkeit, mit der der Zuseher konfrontiert wird. Verzicht auf Ausbildung bei den auf der Bühne Agierenden – hin zu dem, was man Authentizität nennen könnte? Die Arbeit am nicht Perfekten: Was heißt perfekt? Perfekt ist etwas Fertiges. Es misst sich an gesellschaftlichen Normen: Perfektion als gesellschaftliche Vollkommenheit. Das Arbeiten am nicht Perfekten verunsichert – Fragen kommen auf; die Ordnung, das Gewohnte verschwimmen – die Widerständigkeit des Perfekten wird deutlich: verdeutlicht an Raum – eigenem Leben, Biografie – Körper.

Zum Raum:

Kein neutraler Raum wird verwandt; die Suche nach der Aufhebung des Perfekten steht im Vordergrund – Theater wird in privaten Wohnungen, auf der Straße, in Museen gemacht. Aufhebung des Perfekten geschieht; das sog. Zufällige, nicht Beabsichtigte tritt auf.

Zum eigenen Leben, zur Biografie:

Zunehmend werden Geschichten aus dem Leben erzählt – drei ehemalige Angestellte der 2000 in

Konkurs gegangenen belgischen Fluggesellschaft *Sabena* erzählen ihre Geschichte – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ihres Lebens – wie war es, dort zu arbeiten; Stolz und Motivation wurden geschildert; was empfanden sie bei der Kündigung, dem Konkurs; wie geht es ihnen heute? Drei Menschen aus dem ‚wirklichen‘ Leben machen Theater. Das Publikum wird mit unausgebildeten Menschen in salopper, unverständlicher Sprache konfrontiert – das Unperfekte steht im Vordergrund: Schilderungen des eigenen Lebens als Instrument des nicht Perfekten.

Zum Körper:

Die Körperlichkeit wird an Auftritten des Schauspielers Ulrich Wildgruber veranschaulicht: verschwitzt, schwer und laut atmend, völlig verausgabt und sichtlich überlastet, spuckend und Schweiß triefend auf der Bühne, den Körper nicht beherrschend, nicht perfekt trainiert und gehorchend. Entgegen aller jahrelang erlernten und präzise ausgebildeten Schauspiel-Technik kommt der Körper als Unperfektes zum Einsatz. Körperlicher Widerstand wird bei ausgebildeten Schauspielern wegtrainiert, sie beherrschen (!) ihren Körper bis ins Detail. Das gesellschaftliche Muster für die perfekte Körperbeherrschung eines Schauspielers wird bei der Darstellung des Unperfekten negiert und das Theater ist nicht mehr der Tempel des Wahren, Schönen und Guten.

Der perfekte Zuschauer

Die Frage ist, wie kann man perfekt arbeiten, wenn es nicht gilt, am Perfekten zu arbeiten? Schaffen Peinlichkeit, Bloßstellen und Scham, die er-

zeugt werden, Betroffenheit? Möchte der Zuschauer das nicht perfekte Theater? Es gibt keine perfekten Zuschauer. Das Theater des nicht Perfekten geht immer mit Scham einher. Sog. Authentizität, Krisen-Erfahrungen stehen im Vordergrund. Das Theater verschreibt sich so einer anderen/neuen Echtheit, Ehrlichkeit. Die Theater haben an dieser Stelle die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren: was muss ein Schauspieler leisten, evtl. wegrainieren – oder: auf welcher Bühne muss er stehen, um authentisch zu sein? Ist er in seiner Rolle als ausgebildeter Schauspieler bedroht? Und was bedeutet das für die Ausbildung zum Schauspieler? Von welchem Menschenbild geht man aus?

Mathias Lilienthal, Leiter von HAUEINS, HAU-ZWEI, HAUDREI: Neue Realität am Theater.

Als Beispiel führt er die neue Werbekampagne des ehemaligen Hebbel-Theaters an, das sich nach fast 100 Jahren des traditionellen Namens entledigte und sich 2003 entschieden hat, HAUEINS, HAU-ZWEI, HAUDREI als neue Namensidee umzusetzen. Diese rabiante Umbenennung ging einher mit einer groß gestarteten Werbekampagne – Realität wurde gerade für die Stadtteile Kreuzberg und Neukölln in Form von großen, aggressiv wirkenden Werbeplakaten mit geprügelten Gesichtern von Boxern im gesamten Stadtbereich hergestellt. Das Werben für Deutsch-Türkische Filmemacher stand ebenfalls im Fokus der Kampagne.

Ein weiteres Projekt beschrieb Lilienthal als Realität und wie sie sich verschiebt:

Einem Altenheim, das von den meisten als Ort für Langsamkeit oder gar Stillstand empfunden wird, wurde eine Situation der Schnelligkeit gegenübergestellt, nämlich die des Formel-Eins-Rennens. Die Worte der Formel-Eins-Mechaniker und -Ingenieure über Reifenwechsel und Schnelligkeit wurden von Menschen im Altersheim gesprochen. Es ergab sich eine absolute und spannende Realitätsverschiebung. Stillstand bekam eine neue Dimension mit der Implementierung von Schnelligkeit.

Theater aus dem Theater

Geschichtlich geht, nach Lilienthal, in den 60er Jahren das Theater aus dem Theater hinaus und zeigt sich an öffentlichen Schauplätzen. In den 80er und 90er Jahren geht das Theater etwa in Ausstellungen (Museen). Auch in der Kunst fing man an, in den privaten Räumen des Künstlers auszustellen und damit dem Betrachter ein wenig Realität in die Ausstellung zu bringen (*performance*): Einblick in das Private des Künstlers – Kunst

und Realität vermischen sich. Dazu gehört ein Stück Exhibitionismus. Das gilt auch für das neue Theatermachen: Theater geht in private Wohnungen, Privates wird zur öffentlichen Realität und gleichzeitig zu Theater – beides in einem.

Matchial Nowak, Leiter des Theaters Danzig/Gdansk, Polen, und Leiter des Theaterinstituts in Warschau: Das Theater dort war ein solides, braves Theater – das sich vor vier Jahren vornahm, dies zu ändern und für sich den kulturpolitisch und vor allem kritischen Auftrag des Urverständnisses von Theater aufzunehmen.

Fünf brennende Themen, die in den Medien und von der Politik totgeschwiegen werden, wurden aufgegriffen:

- Kriminalisierung der Abtreibung in Polen – es entstanden durch das restriktive Gesetz sehr viele Untergrund-Aktivitäten bei Abtreibungen.
- Anwesenheit der polnischen Armee im Irak – obwohl die Mehrheit der Bevölkerung gegen einen Einsatz des Militärs ist (wie der Papst ebenfalls, auf dessen Meinung die Bevölkerung sehr befürwortend reagiert), wird diese Tatsache nicht in den Medien thematisiert.
- Zunahme des Neofaschismus.
- Obdachlosigkeit – trotz ca. 100.000 Obdachlosen wird dieses Thema in der Politik und auch in den Medien negiert.
- Frauen aus dem Osten – 100.000 Frauen aus Russland, der Ukraine und Weißrussland arbeiten illegal in Polen (Polen arbeiten ihrerseits im Westen).

Solche Themen werden aufgegriffen und zusammen mit Journalisten zu Theaterstücken erarbeitet. Diese wurden für kleine Gruppen in Privatwohnungen aufgeführt.

Die Resonanz und Kritik war nicht so sehr inhaltlicher Natur, was sich die Theaterleute gewünscht hatten, sondern es wurden immer wieder die Kosten des teuren Projekts und die zu kleine Zuschauerzahl thematisiert. Es hieß, die Texte seien zu wenig literarisch, sondern eher ‚publizistisch‘ (was in Polen das schlimmste Wort für eine negative Kritik ist); Theater solle eine schöne Opposition darstellen zu dem, was Menschen in ihrem Leben leben.

Was aber ist der Sinn der neuen Theaterarbeit in Polen? Ist das Theater nur Asyl von Menschen, die vom politischen Leben genug haben? Das Theater muss Fragen stellen: wir befinden uns im Krieg – das muss thematisiert werden! Oder: Polen brachten im Zweiten Weltkrieg Juden um! Diese Projekte waren wichtig als Stimme über die Pflichten des Theaters. Regisseure und Schauspieler wurden sensibel und konfrontierten sich zumeist erstmalig mit

Simple Life – Real Life

solch brisanten Themen. Für die öffentliche Diskussion sorgen: das ist der Auftrag, deshalb machen wir Theater und auch so weiter, führte Nowak aus.

Gerlinde Altenmüller, künstlerische Leitung von TIKWA (Berlin), arbeitet seit 14 Jahren mit behinderten und nicht behinderten Menschen und bildet SchauspielerInnen aus. Ihr Schwerpunkt während des Symposiums sind die Fantasien über Behinderte in den Köpfen der ZuschauerInnen, wenn Behinderte auf der Bühne sind. Wahrnehmung von Behinderten allgemein: Behinderte wecken Bilder vom Unglück; ihr Erscheinen bedeutet etwas Unvertrautes. Oft wird vergessen, dass es sich bei ‚den‘ Behinderten um eine heterogene Gruppe handelt. Geistig Behinderte werden am wenigsten akzeptiert. „Behinderte sind näher dran an der Zerbrechlichkeit des Lebens“ (Helmut Karasek).

Behinderte auf der Bühne: Rezeption des Stücks wird von den alltäglichen Bildern (Stereotypen) über Behinderte bestimmt: immer Rührung, egal wie das Stück gelungen ist; ‚Behindertenbonus‘.

Finden von Autonomie

Das Theater TIKWA hat seit 1995 das Angebot einer Theaterwerkstatt mit derzeit 19 MitarbeiterInnen. TIKWA sucht seit 1990 eine theatrale Ausdrucksweise für Behinderte und Nichtbehinderte, kann leider noch keine reguläre Ausbildung anbieten. In Deutschland gibt es 7 Studienplätze (Schauspiel) für Behinderte (in Ulm). Ursprünge solcher Werkstätten und Ausbildungen: die Antipsychiatriebewegung der 70er Jahre in Italien mit dem Entwickeln von künstlerischen Projekten und Konzepten mit den Betroffenen. Künstler reflektieren heutzutage ihre eigene Behinderung. Sie stellen sich nicht aus, sondern teilen sich mit: ‚Wir können aufwachen‘. Inszenierungen brechen das Geglättete, Schöne auf. Formen zerbrechen.

Es geht um das Finden von Autonomie. Ein anderer Umgang mit der Sprache findet statt. Bei der Arbeit mit Behinderten werden neue künstlerische Fragestellungen aufgeworfen; sie sind extremer und geben andere Impulse. Inszenierungen sind oftmals Collagen von ‚poetischen Augenblicken‘. Schwerpunkte der Theaterarbeit bei TIKWA: Arbeit mit dem Körper. Und: Jedes Ensemblemitglied soll einen Gesamteindruck der Inszenierung bekommen und nicht ‚ausgestellt‘ werden.

Beispielhaft ein TIKWA-Projekt: Stadtpuren – 5 Performances von 5 RegisseurInnen wurden an verschiedenen Orten, im öffentlichen Raum gezeigt, z. B.: Im U-Bahnhof ziehen sich 3 Behinderte Masken über und tanzen zu französischen Chansons. Passanten sind teilweise irritiert. Die Künstler werden von der Feuerwehr (die jedoch auch von SchauspielerInnen dargestellt werden) ‚abgeführt‘. Passanten engagieren sich, beschimpfen die ‚Feuerwehrleute‘. Es bestanden große Bedenken, dieses Projekt in einem sog. Problembezirk wie Berlin-Neukölln durchzuführen, doch es stellte sich heraus, dass die geäußerte soziale Reflexion der Passanten dort stärker war als in sog. bürgerlichen Berlin-Zehlendorf.

Zusammenfassung: Theaterarbeit mit Behinderten bewirkt ein Berühren gesellschaftlicher Tabus, ein Finden anderer ästhetischer Formen, und eine bisher schweigende Gruppe bekommt Gehör.

Gudrun Herbold, Schauspielerin, hat vor 3 Jahren Obdachlosentheater an der Volksbühne Berlin gemacht und bezeichnet dies als ihr prägnantestes Erlebnis. Die Intensität und die Biographien der Obdachlosen haben sie ‚ratlos‘ gemacht. Danach entwickelte sie das Projekt ‚Aufbruch‘ mit männlichen Inhaftierten primär durch Körperarbeit. Es folgte die Überlegung, mit weiblichen Strafgefangenen zu arbeiten. Der Gefängnisdirektor unterstützte das Projekt. Der Psychologe hatte Bedenken, da es sich um Biographiearbeit handelte. Die Fragestellung der Theaterleute sollte sein: Das Bild der ‚friedfertigen Frau‘ im Gegensatz zur weiblichen Aggressivität. Beginn der Produktion mit dieser Aufgabe: Bringt Eurer Lieblingskleid mit und erzählt die Geschichte dazu! Danach wurden diese Geschichten zu einer Tanzproduktion zusammengefasst. Männer erscheinen dabei nicht, nur die Frauen präsentieren sich bei einer Aufführung in der Berliner Volksbühne. Es war ein künstlerisches Projekt; von den Frauen wurde keine Resozialisierung durch dieses Unternehmen gewünscht. Theater ist in dem Moment, in dem es geschieht – und: ‚Die Zellentür fällt unheimlich schnell wieder zu‘.

„Zauberwald“ und „MusikKillerVirus“
Zwei Theaterstücke für Kinder
Mit Anregungen für eine
Freizeitgestaltung der Kinder
Annetta 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 Annetta 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
9,- Euro



Fantastisch

1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28. bis 31. Oktober 2004

Karola Wenzel, Christel Hoffmann, Steffi Boguth, Eva Hallerbach, Karina Berendt, Judith Suermann, Christine Frey, Gerrit Neuhaus, Barbara Kiwitt

Nachlese in Collage

In den folgenden Reflexionen der Studierenden des Instituts für Theaterpädagogik an der FH Osnabrück/ Lingen geht es unter verschiedenen Perspektiven um die neun Inszenierungen, die zu diesem Festival ausgewählt worden waren:

- „Freund oder Feind“ von den little monsters – Kinderclub des caroussel Theater, Berlin
- „Lesen rettet Leben und die Fantasie“ nach „Die Wawuschels“ von der Theater-AG der Schillerschule Eislingen
- „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ von THEATRIUM – grossstadtKINDER, Leipzig
- „Theater am Tisch“ vom Jungen Ensemble Stuttgart (JES) Kinderclub
- „Stern-Taler“ von den Schlipfen, Kassel
- „Der gestiefelte Kater“ von der Theater AG der Lisa-Tetzner-Grundschule Berlin
- „Wir lassen uns die Ferien nicht vermiesen“ von der Theaterwerkstatt „ganz spontan“ des TPZ Lingen
- „Der Aschenputteltraum“ von den K5-Schnawwl-Kids, Mannheim
- „Mortadella – Das Jugendvariete“ vom Kinder- und Jugendzirkus Weimar

Der Text von Judith Suermann befasst sich mit der szenischen Reflexion, die als „Verrücktes Forum“ einerseits direkt nach den Aufführungen stattfand und andererseits auf der Fachtagung von den Studierenden in ihrer Rolle als wissenschaftliche Begleiter dargestellt wurde.

Steffi Boguth

„In „Freund oder Feind“ dreht sich die Geschichte um zwei rivalisierende Jugendgangs; alle Darsteller sind gleichermaßen in das Spiel einbezogen, es gibt keine hervorgehobenen Rollen. Ähnlich verhält es sich mit den Wawuschels, in diesem Stück gibt es verschiedene Gruppen: die Wawuschels und Menschen, sowie andere Fantasiewesen; lediglich der Drache und das Monster sind Einzelwesen; alle anderen spielen im Gruppenverband.

Stücke, in denen die Form aufgebrochen wurde, sind zum Beispiel „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ und „Aschenputtel“. In beiden Stücken wird aus einem Halbkreis heraus agiert. In „Der Teufel mit den drei goldenen Haaren“ wird gar keine Rollenverteilung im klassischen Sinne vorgenommen, die Darsteller springen immer wieder in die Mitte des Kreises, schlüpfen in die Rolle und wieder hinaus, dieselbe Rolle wird von unterschiedlichen Personen gespielt, die Wechsel geschehen in einem atemberaubenden Tempo.

Bei Aschenputtel wird das Märchen fragmentarisch erzählt, wobei alle Aschenputtel spielen.

Hier ist ebenfalls jede mal gefragt in die Hauptrolle zu schlüpfen, Teile werden synchron von allen gleichzeitig gespielt...

Eva Hallerbach

„In den Inszenierungen können wir beobachten, dass Kinderspiele häufig eingesetzt werden, um eine

ästhetische Verbindung zwischen den einzelnen Szenen zu schaffen. Im „Stern - Taler“ (die Schlipse, Kassel) beispielsweise dient das Kinderspiel der ästhetischen Formgebung. Aus der Sicht von Kindern wird die Realität auf der Bühne verfremdet und Angsterlebnisse können spielerischer verarbeitet werden. Wer kennt es nicht, das Spiel: „wer hat Angst vorm schwarzen Mann“? Im „Stern - Taler“ erhält das Spiel eine völlig neue Bedeutung und Spannung, eingebettet in eine ästhetische Form für den Zuschauer. Dem Zuschauer werden unterschiedliche Folgevarianten des Spiels eröffnet und wiederholbar gemacht. Die Grundstruktur des Spiels selbst wird von den Spielerinnen nur kurz angespielt, bevor wir erfahren, was alles passieren kann, wenn der „schwarze Mann“ wirklich auftaucht. Es entsteht ein neues Spiel, gekennzeichnet durch eine neue Span-



Fantastisch

1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28. bis 31. Oktober 2004



nung. Immer wieder tauchen in dem Stück „Stern-Taler“ Kinderspiele auf, vom rhythmischen Klatschspiel bis hin zu „Eckstein, Eckstein, alles muss versteckt sein“...

Die Strukturen der Kinderspiele geben den Spielern auf der Bühne eine Orientierungshilfe und ermöglichen ihnen ideenreich daraus theatrale Formen zu entwickeln, so dass die Spieler ihr Spiel souverän beherrschen und sich sicher in einer ästhetischen Form bewegen können. Somit können Kinderspiele mit ihrem jedermann verständlichen Regelwerk als eine Grundlage des Theaterspiels der Kinder gesehen werden.

Karina Berendt

...Die Spieler in „Wir lassen uns nicht die Ferien vermiesen“ spielen zum größten Teil mit ihren eigenen Namen. Einem späteren Gespräch mit der Spielleiterin habe ich entnommen, dass sie die Rollenbiographien mit den Kindern selbst erarbeitet hat. Bei mir als Zuschauer erweckt es aber den Eindruck, dass die Kinder nicht wissen, wer sie eigentlich auf der Bühne sind. Ich sehe, dass die Persönlichkeit des Rollenträgers, sich mit der der Rollenfigur mischt. Ich versuche mir das einmal bildlich vorzustellen. Ich, der Rollenträger, stülpe mir eine Figur über. Ich ziehe sie an. Ich stecke also mit meinem Körper in einem anderen. Diese Figur zeigt (den Zuschauern und mir), dass ich mich verwandelt habe. Sicher

steckt noch ganz viel von mir selbst in der Figur und ich füttere sie mit meinem eigenen Inhalt, um der Figur mehr Inhalt zu geben. Vielleicht sehe ich mir auch noch ähnlich, aber ich habe zum Beispiel einen anderen Namen, einen anderen Gestus, eine andere Sprache. Ich bin ein anderer, das ist die Absprache. Nach der Vorstellung kann ich dieses Kostüm dann ausziehen und weglegen. Auch ein Kind legt seine Rolle ab, sollte es zumindest. Kann es das aber, wenn die Rolle seinen eigenen Namen trägt? Bei diesem Stück scheinen die Kinder zu wissen was sie spielen und trotzdem habe ich ein ungutes Gefühl den Kindern beim Spiel zuzuschauen. Sie haben doch eine Form, oder nicht? Sie haben Rollen, sie haben eine Geschichte, die Charaktere scheinen ihnen nah zu sein (zu nah?). Warum denke ich, dass die Kinder weder frei noch sicher auf der Bühne sind?

Judith Suermann

...Beim „Verrückten Forum“ zeigten die Kinder und erstaunlicherweise auch die Erwachsenen, ein großes Bedürfnis nach Austausch über die Stücke. Die Fragen, die hier gestellt wurden, waren einfach: „Was war das Schönste?“, „Was habt ihr nicht verstanden?“, „Wo habt ihr noch Fragen?“, „Was hat gut getan?“, „Was hat Angst gemacht?“, „Was war das Schwerste?“. Anstrengend war es für die Kinder zu ergründen und in Worte zu fassen, warum sie etwas schön fanden. Doch so bald etwas szenisch nachgestellt oder ausprobiert wurde, gab es weniger Kommunikationsprobleme. In diesen Momenten hatten beide Seiten die gemeinsame Sprache des Theaters, der Bilder und Symbole. Zeigen was man in Worte nicht fassen kann.

Wenn man ein Bild, eine Szene aus einem Theaterstück nachstellt, sind die Bilder nicht mehr nur im Kopf, sie gehen in Fleisch und Blut über. Durch die Körperlichkeit wird das Körpergedächtnis der Spielenden aktiviert. Die Szenische Reflexion unterliegt nochmals einer ganz eigenen Interpretation. Der Akteur lässt eigene Gedanken und Bilder einfließen, verändert, überspitzt oder untertreibt das Gesehene nochmals. Dadurch kann der Zuschauer, der das Ursprungsstück auch kennt, seine Gefühle und Bilder wiederentdecken oder eine ganz andere Sichtweise kennen lernen.

Szenische Reflexion ist eine angemessene Form Kritik zu äußern, sowohl negativ, als auch positiv. Sie bleibt offener und lässt mehr Raum für andere Meinungen, im Gegensatz zu mündlicher Kritik. Es ist ein großer Unterschied, ob der Kritiker in einer szenischen Reflexion die Darsteller wie Hunde bellen lässt, oder ob er dem Spielleiter sagt: „Deine Darsteller haben auf der Bühne wie Hunde gebellt.“ Die szenische Kritik ist somit nicht so schnell verletzend.

1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28. bis 31. Oktober 2004

Die Übertragung in Bilder lässt die Kritik in der Kunstform und bleibt in der Sprache des Theaters...

Christine Frey

...Als Zuschauerin stellte ich mir die Frage nach den Inhalten der Stücke, als ich bemerkte dass ich manche als kindgerecht empfand und andere mich irritierten. Beim Tischtheater brachte mich die Szene „Chez Claudine“, die für mich eindeutig in einem Puff spielte sehr zum Nachdenken. Ich stellte mir Fragen wie: Wissen die Kinder überhaupt was ein Bordell ist? Haben sie sich die Rolle ausgesucht? Ist dies nicht eindeutig Erwachsenensprache? Wieso steht da ein kleines, pummeliges Mädchen im Minirock? Wissen sie, was sie da spielen und was für eine Wirkung das haben kann?

Auch die Inszenierung „Stern-Taler“ beschäftigte mich nachhaltig. Das Thema Tod wurde so gezeigt, dass ich mich ihm nicht entziehen konnte. Die Emotionalität des Themas wurde durch Musik und starke Bilder so zugespitzt, dass keine Zeit zum Durchatmen blieb, mir keine Distanz mehr möglich war, und ich mich gegen meinen Willen hineingezogen fühlte. Als ich die Mädchen beim Applaus betrachtete, konnte ich keines Lächeln sehen. Was ist mit denen los? Auch hier fragte ich mich, wissen die wirklich, was sie spielen und wie das wirkt? Der schwarze Mann zum Beispiel kann als persönliche Angst aufgefasst werden, aber auch als Vergewaltiger...

Gerrit Neuhaus

...Beim „Teufel und die drei goldenen Haare“ hatten die Spieler keine Möglichkeit aus dem Konzept auszubrechen, einfach mal so zu improvisieren. Trotzdem schienen einige Dinge so „im Fluss“ zu sein, als seien sie improvisiert. Die Spieler wussten haargenau, was sie zu tun hatten und haben die präzisen Regieanweisungen mit sich selbst gefüllt. Sie wirkten jedoch in keiner Weise in ihrem kreativen Wirken eingeeengt, obwohl man doch wohl meinen sollte, sie würden in solch einer durchgeplanten Form nicht frei spielen können.

Doch anscheinend liegt genau hier der Knackpunkt. Die episch-dramatische Spielweise gibt ihnen in jedem Moment des Stückes vor, was sie zu tun haben. Ist jeder Gang, den sie machen, jeder Ton, den sie von sich geben, festgelegt, so müssen sie sich keine Gedanken mehr darüber machen, wann und wie die Geschichte weiter erzählt wird. Da die Spieler aus dem Konzept nicht *herausbrechen* können, gibt ihnen das auf der anderen Seite auch die Sicherheit, nicht *herausfallen* zu können. Mit dieser Sicherheit, das Richtige zu tun, führen sie die Handlungen

durch. Des Weiteren sind sie sich voll und ganz bewusst, was sie in den einzelnen Szenen darstellen. Sie gehören ihnen. Dort liegt die spielerische Freiheit.

Barbara Kiwitt

...„Nee, also das war ja richtig peinlich. Die wussten ja total oft nicht wie es weiter geht. Das hat ja überhaupt nicht geklappt. Voll chaotisch.“

Wieder eine Aufführung vorbei. Nachlese wird betrieben. Überall stehen Grüppchen zusammen und tauschen sich über ihre Eindrücke über das gerade gesehene Stück aus. Diese Gesprächsfetzen wurden auf der Damentoilette aufgeschnappt. Die Bewerterinnen sind selbst Aufführende beim Kindertheaterfestival, ca. 12-13 Jahre, also selbst noch Kinder. Sie unterhalten sich über das Stück „Aschenputteltraum“, aufgeführt von einer Gruppe von 18 Jungs und Mädchen der verschiedensten Kulturen aus Frankfurt. Den Kindern auf der Damentoilette hatte das Stück offensichtlich nicht gefallen.

Was führt sie zu ihrer Meinung, was haben sie auf der Bühne gesehen?

Ich vermute, sie beziehen sich darauf, dass die Kinder z.T. merklich unsicher und aufgeregt beim Sprechen ihrer wenigen Textzeilen waren, dass die Tauben ihren Einsatz verpasst haben und von ihren Mitspielern mehr oder weniger leise darauf aufmerksam gemacht wurden.

Ich bin verduzt, über die Bewertungskriterien der Kinder, bzw. frage mich, woher solche Bewertungsmaßstäbe stammen. Und ich frage mich warum ich als Zuschauerin neben den Pannen ganz andere Dinge wahrgenommen habe, die mich die ganze Aufführung über in Bann gezogen und berührt haben. Was erwarten wir Erwachsene eigentlich von einer Kindertheatervorstellung? Und welche Bilder existieren von einer solchen in den Köpfen von denen, die mit Kindern ein Theaterstück aufführen wollen?

Für mich war das Anschauen des „Aschenputteltraum“ ein Aha-Erlebnis. Ich hatte den Eindruck wirklich „kindgerechtes“ Kindertheater zu sehen.

Die Aschenputtelwelt, die sich auf der Bühne aufbaute, bestand aus Aschenputteln, die immer noch Kinder waren und auch Kinder sein durften. Das hatte für mich nichts Verniedlichendes sondern etwas Authentisches und dadurch Bezauberndes. Sie haben nicht versucht Prinzessinnen zu spielen, sondern sie waren sie selbst als Prinzessinnen. Die Formen, in denen sie sich bewegten waren ihre Formen, Formen mit vielen chorischen Elementen, bei denen jedes Kind seinen besonderen Moment, seinen Satz hatte und gleichzeitig von der gesamten Gruppe gerahmt und getragen war...

Rezensionen

Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther, Bernd Ruping: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Berlin/Milow (SCHIBRI) 2005.

Die vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen geförderte Forschung zur „Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens“ liefert durch das hier dargestellte Forschungsunternehmen erste grundlegende und verallgemeinerungsfähige Daten zur wissenschaftstheoretischen und fachdidaktischen Identifizierung von Theaterpädagogik am „Lernort Schule“.

Die Schule wird von den Forschenden als ein „starkes, hartnäckiges System erfahren“, deren Rahmenbedingungen den theaterpädagogischen Lernprozess „behinderte, verzögerte, unterbrach oder verhinderte“, und die „verfestigten Lernhaltungen der Schüler“ zeichneten sich als „Verweigerung“ oder „Konsumhaltung“ aus.

Die Betreuung des Wahlpflichtkurses Darstellendes Spiel durch die Forschenden „gestaltete sich ausnehmend schwierig“, da die Lehrer „vollständig gegensätzliche Begriffe von Schultheater“ hatten. Den Forschenden wird dies „überdeutlich an den Gegensätzen der jeweils gewählten ästhetischen Form“.

So ziehen die Forschenden insgesamt das Fazit, „dass entscheidende Bedingungen für optimale Lernprozesse in den aktuellen Schulstrukturen nicht gegeben sind“. Doch da die Forscher wissen, dass sie sich in einem „nicht abschließbaren Projekt (zur) Erschließung und Optimierung schulischen Lernens“ befinden, fordern sie auch uns – den Leser/die Lehrerin – zu einer „aktiven Haltung“ auf.

Die Forschenden berichten gleich zu Beginn, dass erst die Widerstände in der Praxis die vielen „theoretischen Anstrengungen“ erforderlich machten – sozusagen praktisch aus der Not – und: aus der Not der Praxis heraus.

Die Forschenden definieren „theatrales Lernen“ dialektisch als eines „in und an menschlichen Verhältnissen – in sie verstricktes Lernen und zugleich von ihnen emanzipierendes Lernen“; als „Experiment in der Wirklichkeit“.

Ihre Ausgangsthese lautete zunächst: „soziale Lernprozesse zu beschleunigen und die ständig neu auszuhandelnde Identitätsbalance zu stabilisieren“. Doch sie sehen sich genötigt, von dieser These „abzuweichen“. Denn im „Bildungsideal des ‚zu sich selbst befreien‘ Subjekts ... fanden wir eher ein zweifelhaftes oder sogar kontraproduktives Motiv der Bildungsprozesse ...“. Der bürgerliche Subjektbegriff „idealisieren“ und „ideologisieren“.

In ihrer Spurensuche zum Subjekt ertasten und formen die Autoren einen vielschichtigen Subjektbegriff, der

über seine eigene Begrifflichkeit hinaus wächst und wachsen soll. Hier wird die Forderung an die Leser lebendig, dem alltäglichen „Forschungsgegenstand Subjekt“ auch im institutionellen Rahmen von Gesellschaft und Schule/Freizeit auf der Spur zu bleiben. Im Balanceakt von Ermutigung und Versagen hat er sich zu bewähren.

Eingangs führen uns die Autoren auf die historische Spur: „Diese theoretischen Anstrengungen verdanken sich ausschließlich der Not, in die die gewohnten Prozesse des Lernens, des Lehrens und Gestaltens gerieten, sobald sie auf Prozesse des theatralen Spielens trafen“ (so die Autoren im Vorwort). Zunächst geht es mit Philippe Aries ins Mittelalter der Lateinschulen und Scholaren, mit Michel Foucault in den Problembereich Unterwerfung und Disziplinierung des Subjekts, sodann in das bürgerliche Zeitalter, wo das Subjekt zum Schlüsselbegriff wird, bis zur Destruktion des Subjektbegriffs im 20. Jh. (Peter Bürger). Dann erfolgt der Schwenk zur Aktualität: Staatlicher Bildungsauftrag und Allgemeine Pädagogik, Darstellung aktueller Theorieansätze zur theaterpädagogischen Praxis (Ingo Scheller, Gerd Koch, Ulrike Hentschel, Jürgen Weintz). Schließlich findet die Suche nach dem Subjekt ihren Abschluss in der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps. Seine Forschungsergebnisse zeigen, dass am Lernort Schule kein soziales – im Sinne eines kollektiven, auf eine Sache hin ausgerichtetes – Handeln möglich sei („Restriktive Lernvorgänge bestimmen schulische Lernprozesse“).

Die Schule als System reduziert die soziale Dimension des Lernens aufs „Konkurrenz“-Verhalten und auf „individuelle Lernleistungen“. Dabei entwickeln die Schüler „Lernverweigerungsstrategien“ (z.B. *coolness*, *Langeweile-Haltung*). Es „wird nur soviel gelernt, wie nötig ist, um den Schulalltag unbeschadet zu überstehen.“ Diese negativen Lernprozesse gilt es aufzulösen.

Für die ästhetisch-theatralen Lernprozesse fordern die Forschenden

- den „nicht verzweckten Raum“,
- den „nicht-instrumentellen Raum des Theaterspiels“,
- „Schonräume ästhetischer Lernprozesse“,
- ein „Höchstmaß an Disziplin und Konzentration“,
- „ein kommunikatives Vakuum ... eine Abgrenzung als Schutz der Lernprozesse“.

Denn: „Die Außerkräftsetzung gesellschaftlicher Normen und Werte schafft hier eine Variante sozialen Lernens“; und „in theatraler Erfahrung sozialisiert sich die sonst un-kommunizierbare ästhetische Grenzerfahrung des Aus-Sich-Heraustretens (Extase)“.

Die Institution Schule jedoch bildet den Schüler durch ihren „verhärteten Subjektidealismus“ zum „zweckorientierten, ... durchsetzungsfähigen Tauschsubjekt“ heran. Die theaterpädagogisch Forschenden arbeiten dagegen mit „subjektengrenzenden, affektiven und körperbetonten Arbeitsweisen ...“. „Reibungsflächen“ entstehen, die sich am Verhalten einzelner Schüler zeigen.

Fallbeispiele werden „illustriert“, z.B. während eines theaterpädagogischen Kurses zu Max Frischs „Andorra“: „Ein Schüler geriet dabei auf merkwürdige Weise in ein undefiniertes Feld zwischen Zuschauern und Spielergruppe ... konnte sich nicht klar lokalisieren ... stand dort sehr still, aber schwankend zwischen beiden Polen. Er war sehr einsam ...“. „Sein sprachliches Vermögen ist für ihn ein ganz wesentliches Instrument, seiner aufsässigen und egozentrischen Haltung die entsprechende Durchschlagskraft zu verleihen“.

Bei der Vorbereitung zur Aufführung „Die Zauberflöte“ – dem „dekorativen Schultheater“ (Lehrer sind die Kursleiter) – kommt es zu Kollisionen mit dem „performativen“ Ansatz der Theaterpädagogen. Ein Forscherteam arbeitet mit einer Schülergruppe parallel zum Schul-

theater. Dies orientiert sich an der „Kulturindustrie und versuch(t), deren Mittel zu kopieren ... allerdings ohne über künstlerisches Know-how ... und den entsprechenden Apparat zu verfügen“. Die „dekorative Seite“ steht der „performativen Seite“ gegenüber. Die Forschenden werfen der „dekorativen Seite“ vor, „die Kompetenzen der Schüler ... zur Subjektstilisierung für das Theaterspiel zu benutzen ...“, während sie die „angestrebte Entsubjektivierung im Theaterspiel“ verfolgen. Die dekorative Wirkungsmächtigkeit – auch auf die Zuschauer bezogen – führt zu dem Fazit der Forschenden: „tragischerweise ist es uns als Spielleiter nicht gelungen, die Szenensequenzen unserer Gruppe ausreichend zu schützen“.

Für zukünftige Projekte könnten theatrale Mittel benutzt werden, um die „dekorative Darstellungsweise interessant zu verfremden“, z.B. durch „eine Theatralität des Stillstands“, „Slow-motion“ und andere „Schrägheiten des Performativen“, denn dann „kann auch das Zarte, die Stillstellung spektakuläre Wirkung mit großem Schauwert erhalten“.

Alles in allem: Ein nicht leichtes Unterfangen, das Prinzip Theater in der verfassten Schule zu etablieren. Wie sagen die Autorin und die Autoren des Buches für einen neuen und weitreichenden Entwurf zum theatralem Lernen (und Lehren) als einer philosophischen Praxis: „Mehr als die Möglichkeit, sich selbstständig zu verhalten, bietet keine Schrift.“ Eine solche ist das gerade erschienene Buch von Wiese, Günther und Ruping. Man/frau mache sich nach diesem Muster (oder dagegen?) selbständig ans Werk – nur Mut; keine Angst ... mit Extase – also mit dem Aus-sich-Heraustrreten.

Jen Harder, Armina Lee

Klaus Hoffmann, Uwe Krieger, Hans-Wolfgang Nickel (Hrsg.): *Masken – eine Bestandsaufnahme (mit großem Bild-Anteil!)*. Berlin/Milow/Strasburg 2004 (ISBN 3-937895-03-5)

Die Herausgeber dieser Bestandsaufnahme sind zugleich auch *Autoren* des zu empfehlenden Bandes. Und sie sind zumeist mit Beiträgen in allen vier großen Kapiteln vertreten. So verbinden etwa die Herausgeber Uwe Krieger und Hans-Wolfgang Nickel als Autoren mit ihrem profunden Wissen die Ausführungen zum „Pädagogischen“ (S. 9 ff.), zum „Historischen“ (S. 123 ff.), zum „Praktischen“ (S. 239 ff.) sowie zum „Therapeutischen“ (S. 321 ff.). Schon allein

das macht den Band (403 S.) zu einem kompakten Kompendium, mit dem man arbeiten/nachdenken/planen und reflektiert umgehen kann. Dass das Thema „Masken“ relevant für die theaterpädagogische Arbeit ist, bedarf keiner Begründung – aber immer wieder und noch mancher fachlicher Entfaltung. Hier haben wir sie.

Entstanden ist dieses Buch aus dem Fundus des Wissens der seit 1985 stattgefunden habenden SYMPOSIEN MASKE. Die Beiträge sind unterschiedlich gestaltet: Wir finden Kurzbeiträge, längere Abhandlungen, exemplarische Modelldarstellungen; wir finden Bauleitungen mit anregendem Bildmaterial; wir können Selbstzeugnisse der Masken-MacherInnen und Gespräche lesen und schätzen lernen: Ein kollegiales Angebot fürs Fachgespräch (analog dem Motto einer Rubrik der KORRESPONDENZEN: *So arbeite ich, und so denke ich darüber nach!*). Der nachdenkende Maskenbauer Uwe Krieger steuert zudem eine differenzierte Bibliographie bei, die das „was mit Masken tradiert, inspiriert, stabilisiert, maskiert (!) oder profiliert (!) werden kann“ (S. 386), vorlegt. Die Buchhinweise sind geordnet nach „Allgemeiner Überblick“, „Theater, Spiel, Pädagogik“, „Therapie, Psychologie“ und „Randgebiete und Besonderheiten“. Erfreulich ist auch, dass – gerade beim Thema Masken – der Blick in Geschichte und außereuropäische Formen- und Funktionswelten der Arbeit mit Masken geworfen wird.

Das Buch endet mit einem Manifest (kurz und prononciert, wie es sein muss) „Für eine Erneuerung des Maskentheaters“ von Louis-David Rama und Uwe Krieger: Es gibt seit langem „reichhaltige Kenntnisse zu Typologien, Charakterkenden und Gefühlsausdrücken – nicht selten rassistisch und voller Vorurteile ...“ – auch schön widersprüchlich der Schlusssatz des Manifestes: „Weil die Maske ‚falsch‘ ist, werden wir eingeladen ‚dahinter‘ zu gucken“ (S. 395).

Ich habe in dem hier angezeigten Band in der Weise gestöbert, dass ich mir Autoren vorgenommen habe, von denen ich gerne mal wieder etwas lesen wollte [Jörg Richard (Kulturwissenschaftler), Peter Simhandl (Theaterwissenschaftler), Julia Dech (nicht nur Fachfrau für Hannah Höch/DADA, sondern auch Kunstpädagogin), Iring Fettscher (Politikwissenschaftler)], und dann bin ich von ihnen ausgehend zu den speziellen Untersuchungen und Berichterstattungen vorgedrungen – es geht auch umgekehrt oder man lässt sich von den Illustrationen anregen. Das Buch ermöglicht vielfältige

Neugier-Zugänge und gibt kompetent Antworten.

Die Herausgeber wünschen sich ein „interdisziplinäres Institut“, um die unterschiedlichen Aspekte der Maske handgreiflich zu erforschen. Das ist ein guter Vorschlag; denn der Begriff der Maske ist (ähnlich wie der der Rolle) in vielen Feldern (außerhalb des Theater-Machens) ebenfalls zu Hause. So sollten denn auch Kolleginnen und Kollegen aus der Psychologie, der Soziologie, der Sozialen Arbeit, der Therapie, der Kunst- und Mediengeschichte, der praktischen Theologie sowie der vergleichenden Ethnologie dieses Buch lesen – das Buch von Hoffmann/Krieger/Nickel ist selber schon ein vorweggenommenes interdisziplinäres ‚Institut‘ – eines in Buchform!

Gerd Koch

Dan Bar-On: *Erzähl dein Leben! Meine Wege zu Dialogarbeit und politischer Verständigung*. Hamburg 2004 (ISBN 3-89684-044-4)

Der Psychologe Dan Bar-On hat (s)eine Lebenserzählung zu seinem methodischen Erzählansatz in Psychologie und Aufarbeitung von Geschichte(n) im Subjekt (*storytelling*) und im Generationenkontext erzählt. Das ist ein sehr guter Ansatz, fast – so könnte man sagen – ein homöopathischer: Weil nämlich Gleiches mit Gleichem angegangen wird: Der Erzähler erzählt schreibend von seinen Arbeitsansätzen, erzählend zu ‚heilen‘, zu verändern, selbstkräftig (also autonom) zu werden. Wer erzählt, der zählt, und zwar in doppelter Hinsicht: er *zählt* im Detail auf, er würdigt diese Details, ihre Unterschiede – und: er *zählt* in der Hinsicht, dass er seine Stimme erhebt und in der Kommunikation zur Geltung bringt.

Dan Bar-On hebt auch das Szenische im Erzählvorgang vor: das Dialogische („Dialogarbeit“), die politische Verständigung, die Kommunikation, auch die Begegnung – und in diesem Wort steckt auch das Schmerzhafte des Gegnerischen. Dan Bar-On arbeitet mit Menschen aus Palästina, Israel, aus Deutschland, aus den USA usw. (siehe seine Veröffentlichungen: „Das Schweigen brechen“, „Die Last des Schweigens“, „Ohne Gespräche keinen Frieden“). Das Täter-Opfer-Schema wird nicht aufgelöst, aber in das Dialogfeld von „Erzähle dein Leben!“ transponiert, zur Disposition gestellt. Konflikte als „Furchtzentren“ (Heiner Müller), als Schmerzpunkte, werden mittels geschichtlichem und subjektnahem Erzähl-

Rezensionen

gestus – hoffnungsvoll und methodisch – angegangen: „Die Hoffnung ist ein ambivalentes Gefühl in hartnäckigen Konflikten. Man kann problemlos Illusionen der Veränderung und Verbesserung erzeugen, die dann später abermals Verzweiflung und Pessimismus auslösen ... Hoffnung (ist) eine Konstruktion, die ständig überprüft werden muss ... Heute könnte Hoffnung bedeuten, dass man die romantischen, monolithischen Wünsche einer idealisierten Vergangenheit zugunsten einer weniger perfekten, aber komplexen Wahrnehmung dieser Welt und unserer selbst aufgeben muss.“ (S. 248 f.) Wie Theater, Theaterarbeit in sozialen Feldern, so ist die Dialogarbeit von Dan Bar-On, die Eröffnung eines Dialogs mit uns selbst und auch mit dem/n Anderen. Ein erzählendes Buch zum methodischen Erzählen liegt hier. Gelungen.

Gerd Koch

Auch das Miteinander Sprechen muss man lernen, M. Pabst-Weinschenk, Hg., Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Ernst Reinhardt, 2004. ISBN 3-497-01713-2

Heute gehört es mehr denn je zu den in unserer Gesellschaft geforderten Kompetenzen, sich mittels mündlicher Kommunikation verständigen zu können, mithin gesprächsfähig zu sein. Beständig steht daher die Mündlichkeit im Mittelpunkt der verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen und der pädagogischen Praxis. Eine aktuelle Herausforderung für all diese Disziplinen ist es, dass die Gelegenheiten zu mündlichen Gesprächen immer weniger werden und wir mit Hilfe neuer Medien gefordert sind, in unseren schriftlichen Kompetenzen die mündlichen durchscheinen zu lassen. So fordert etwa die Kommunikation per Email oder im Chat von uns Vertextungsfähigkeiten, die den Schein bewirken, dass die Texte für uns sprechen.

Mündliche Kommunikation, in ihren gesellschaftlichen Veränderungen und Bedeutungen zu reflektieren und methodisch kontrolliert zu erörtern, ist für den in Landau lehrenden Sprechwissenschaftler Henner Barthel ureigenste Aufgabe der Sprechwissenschaft. Konsequenterweise fordert er deshalb in seiner Darstellung der „Bindestrich-Linguistiken“ (271-277) als Beitrag in dem vom Pabst-Weinschenk herausgegebenen „Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“ nicht einfach die interdisziplinäre Verflechtung der unterschiedlichen Disziplinen, sondern eine grundlegende

Neubestimmung, was die Aufgaben und Methoden der Wissenschaften sein sollen, die sich mit Mündlichkeit im Wandel der Gesellschaft beschäftigen.

Gerade dies ist der Anspruch des von Pabst-Weinschenk herausgegebenen Studienbuches, das überblicksartig die Fächer der Disziplin beschreibt, Methoden vorstellt und reflektiert und sich im Schlusskapitel auch der Praxisfelder des Faches widmet. Dem vorweg gehen Darstellungen zur Sprechbildung, zur Rhetorischen Kommunikation in Theorie und Praxis, wobei auch Themen wie Gender und interkulturelle Rhetorik nicht unterschlagen werden, ein kurzes Kapitel zur Ästhetischen Kommunikation, ein sehr praxisnahes zur Therapeutischen und eines zu den Grundlagen des Faches. Hervorzuheben ist dabei sicher, dass nicht ein Autor allein aus seiner Perspektive diesen Überblick zu schaffen versucht, sondern viele Vertreter der Disziplin einzelne Aspekte detailliert darlegen. Allerdings nimmt man als Leser mit Erstaunen zur Kenntnis, dass sich auf einige, noch immer sehr aktive, Koryphäen der Sprechwissenschaft zwar immer wieder berufen wird, diese aber nicht als Autoren gewonnen wurden. Entstanden ist trotzdem ein Buch, das gerade für Studenten zum unverzichtbaren Nachschlagewerk werden kann. Allerdings eines, das zugleich viele Fragen offen lässt und in manchen Punkten eher irritierend denn klärend wirkt.

So ist schwer nachzuvollziehen, warum die Sprechwissenschaftlichen Grundlagen erst im fünften Kapitel behandelt werden, wäre doch gerade eine kritische Reflexion der Fachgeschichte, wie etwa Hellmut Geißner sie an anderer Stelle geleistet hat, die beste Basis für einen Neuanfang und sollte deshalb selbstbewusst am Anfang eines solchen Buches stehen. Die Beschreibung der ersten Lektorate für Sprecherziehung von Pabst-Weinschenk wirkt dagegen seltsam unbestimmt, die Aufforderung man müsse um die ersten Sprechwissenschaftler und ihre Nähe zum Nationalsozialismus zu verstehen, „sich bemühen die Gesamtsituation zu berücksichtigen und auch ‚zwischen den Zeilen zu lesen‘“ (S. 256) klingt eher beschönigend als kritisch reflektierend. Da wundere es dann auch nicht, wenn Erich Drachs Bemühen der Germanisierung als Versuch einer interdisziplinären Einbindung umgedeutet wird. Interdisziplinär angelegt ist dann wohl mehr die Rhetorik, in deren Tradition Sprechwissenschaft und Sprecherziehung stehen. Erst die Vergewisserung dieser Tradition und die neue Loslösung aus der Klammer der Germanistik wird es der

Sprechwissenschaft ermöglichen, ihren gegenwärtigen Aufgaben gerecht zu werden. Deutlich wird dies in dem herausragenden Beitrag von Thomas Kopfermann (286-298) zu den pädagogischen und didaktisch-methodischen Grundlagen der Sprecherziehung. Kopfermann erinnert daran, dass Rhetorik sich als umfassendes Bildungssystem versteht und dieser Anspruch sowohl für Rhetorik, Sprechwissenschaft und -erziehung leitend bleiben sollte, denn so Kopfermann: „Dieses rhetorische Erziehungsprogramm umfasst eine pragmatische und eine universalistische, eine methodische und eine pädagogisch-didaktische Dimension. Und wenn, wie es in der so genannten (rhetorischen) Ratgeberliteratur Legion ist, Rhetorik zum (methodischen) Trainingsprogramm kastriert wird, gibt sie ihr anthropologisches und pädagogisches Zentrum auf, auch wenn man dies zeitgemäß mit lateinischen Kategorien wie *vir bonus* und ebenfalls nicht mehr mit einem enzyklopädisch-universalistischen Anspruch überhöhen kann.“ (290) Gerade die auf dieser Basis geforderte Neudefinition des Zentrums als Aufgabe der Sprechwissenschaft, zeigt anschaulich wie dringend notwendig die theoretische Debatte an den Anfang gehört hätte. Wie sonst lässt sich aus sprechwissenschaftlicher Perspektive erörtern, was Kommunikationsfähigkeit im Zeitalter neuer Medien beinhaltet und inwiefern sich diese lehren lässt.

Erst wer seine Tätigkeit begreift als Weg zu dem Bildungsziel Kommunikationsfähigkeit mit seinen ethischen Implikationen wie Konfliktfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Freiheitsfähigkeit und seinen praktischen Dimensionen, zu der heute auch Onlinekompetenz gehört, wird zeigen können, warum etwa Atmung und Stimme (H. Eckert), Hörverstehen und Sprechdenken (Pabst-Weinschenk), Debattieren (Debye-Göckler), Grundlagen des interpretierenden Textsprechens (Lämke), Stimmstörungen (Middelhove) gleichberechtigte Fächer einer Disziplin sind, die handlungsorientiert wirken will. So, vielleicht sogar nur so, lässt sich heute deutlich machen, warum Fächer wie Rhetorik und Sprechwissenschaft grundlegend für alle Bildungswissenschaften sein sollten.

Eine kritische Reflexion des Faches, die zu einer Neubestimmung von Inhalten und Methoden führt, würde dann eventuell auch helfen, für einige zu Tage tretenden Unstimmigkeiten dieses Grundlagenwerkes Lösungen zu finden. Erwa wenn Stefan Kammhuber (170-179) die Bedeutung von interkulturellen Aspekten zwar richtig her-

vorhebt und konsequent fordert, dass es immer bedeutsamer wird, dass Menschen „unterschiedlicher Herkunft miteinander Sinn konstituieren“ (173), dann aber dem vollkommen entgegengesetzt immer wieder von Kulturkreisen spricht. Kulturkreise hatte 1897 der Völkerkundler Leo Frobenius erfunden, um feste, invariante Kulturformen zu konstruieren. Solches Herangehen aber führt gerade zu den Voreingenommenheiten, die eine interkulturelle Rhetorik zu überwinden trachtet.

So lässt sich dann hoffen, dass dieses Buch nicht nur als Hilfe beim Studium der Sprechwissenschaft herangezogen wird, sondern es einen interdisziplinären Diskurs auszulösen vermag, warum das Miteinander Sprechen immer wieder gelernt werden muss.

Francesca Vidal

Gunter Lösel: Theater ohne Absicht. Impulse zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters. Planegg: Impuls/Buschfunk 2004. 22,00 Euro, ISBN 3-7660-9104-2

„Theater ohne Absicht“ nennt Gunter Lösel sein Buch. Er ist ein begeisterter Improvisationsspieler, das merkt man beim Lesen der 237 Seiten, jemand, der aus eigener Erfahrung und mit brennendem Herzen die Leserinnen und Leser in die Geheimnisse des Improvisierens einführen möchte, jemand, der seit Langem Erfahrungen auf der Bühne gesammelt hat. Aber er ist auch Psychologe, jemand, der die Hintergründe des menschlichen Verhaltens beleuchtet und Licht in das Dunkel kreativer Prozesse bringen möchte, ein Nachdenker, der sich nicht zufrieden gibt mit dem Spaß am Spiel, sondern der uns mitnimmt auf dem Weg zu einer spannenden Erkenntnisgewinnung: Wie funktioniert die Improvisation? Worauf beruht eigentlich Kreativität? Wie können wir uns den schöpferischen Vorgang beim Improvisieren erklären?

Im ersten Kapitel wird der Standort von Improvisationstheater bestimmt, von den weit verbreiteten „absichtsvollen“ Theater- und Comedyformen abgegrenzt und auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Phänomene, die den Kulturbetrieb bestimmen, diskutiert. Hier steht die Frage im Mittelpunkt: „Warum soll ich mir überhaupt etwas anschauen, das vorhersagbar und vorherbestimmt ist? Gehört die Zukunft nicht den Techniken, die Prozesse des Entstehens sichtbar und verständlich machen?“ (S. 19) Im zweiten Kapitel wird beschrieben

welche Bedeutung das Improvisationstheater für SpielerInnen und ZuschauerInnen haben kann, die sich auf den schöpferischen Akt des Improvisierens einlassen. Nicht Methoden oder Techniken stehen im Vordergrund, sondern psychische Erlebensformen und Prozesse der Interaktion, die beim Improvisieren entstehen (z.B. Reaktion, Feedback, Provokation, Umgang mit Fehlern, Zensur, Offenheit der Wahrnehmung, Intuition, Entscheidungsprozesse, Potentiale der Gruppe). Das dritte Kapitel widmet sich sehr ausführlich den kleinsten Einheiten des Improvisierens, dem Rohstoff des Bühnengeschehens, den Assoziationen. Forschungsergebnisse werden referiert und versucht in einer einfachen Sprache anschaulich in Bezug zur Improvisationsarbeit zu setzen (z.B. semantische Felder, neuronale Netzwerke, Vektorcodierung, Hirnaktivitäten und Bewusstseinsstrom). Im vierten Kapitel zeigt Lösel sehr eindrücklich auf, wie sich der Prozess des Assoziierens im Rahmen der Improvisationsgruppe trainieren lässt: hier finden auch erfahrene ImprovisationsspielerInnen noch anregende Übungen und differenzierte Hinweise. Im fünften und sechsten Kapitel wird das Erzählen von Geschichten und ihre Dramaturgie unter die Lupe genommen, wobei die Entwicklung von Figuren und die Beschreibung typischer Plots im Mittelpunkt stehen.

Der Untertitel der Veröffentlichung verspricht nicht zu viel: Es handelt sich tatsächlich um ein „Herz-, Hand- und Hirnbuch“. Wer das Buch als „Hand-Buch“ liest, wird eine breite Palette an Handwerkszeug finden, die für die Spielpraxis des Improvisationstheaters unerlässlich ist. Wer das Buch als „Herz-Buch“ liest, wird den Funken spüren, den Improvisation auslösen kann, die Lust am Spiel, den Zauber des Ungeplanten. Dabei werden wir immer wieder mit den bewussten und oft auch unbewusst ablaufenden inneren Haltungen und Motiven konfrontiert, die für ein gelungenes Improvisationsspiel verantwortlich sind: Lösel lenkt den Blick beharrlich nach innen und sensibilisiert uns für die Grundeinstellungen, die SpielerInnen benötigen, um Improvisationstheater kreativ ausformen zu können („Jede Übung soll neben dem Erlernen einer bestimmten Fähigkeit auch der Vertiefung der Grundeinstellung dienen“, S. 51). Im Laufe des Textes wird immer deutlicher: Nicht das Handwerkszeug, nicht die nonverbalen und verbalen Spielfertigkeiten, stellen die Seele des Improvisierens dar, nein, die inneren Haltungen, die die SpielerInnen verwirklichen, erweisen

sich als Herzstück des Improvisationstheaters.

Bleibt noch das „Hirn-Buch“: Das Lesen des Buches vollzieht sich nicht nur als spielerischer Spaß, der Text verlangt eine gehörige Portion vertiefte Reflexion bei den LeserInnen, vor allem dann, wenn Lösel versucht, wissenschaftliche Erkenntnisse aus unterschiedlichen Bereichen der Psychologie zur Erklärung des Improvisationsgeschehens heranzuziehen: Beispielsweise nimmt er Bezug zur Hypnotherapie (S. 30), zur Systemtheorie (74), zur Gehirnforschung und ihren Assoziationsexperimenten (S. 83), zur Lerntheorie (96) und Chaostheorie (98). Und überall findet man Bezüge zur Kreativitätsforschung. Dieses Bemühen um theoretische Fundierung ist etwas ganz Neues auf dem Feld der Improvisationsliteratur. Wie gut, dass hier jemand angefangen hat, die Praxis betonte Handlungsorientierung um wissenschaftliche Perspektiven zu bereichern. Allerdings hätte ich mir gewünscht, dass gerade diese theoretischen Bezugnahmen sprachlich klarer formuliert und auch für den Nicht-Psychologen leichter nachvollziehbar wären. Eine vertiefte Überarbeitung täte diesen Ausführungen allemal gut! Und auch eine Straffung der beiden letzten Kapitel wäre für die Neuauflage wünschenswert. Ebenfalls wünschte ich mir dann Angaben zu all der spannenden Fachliteratur, die in dieser Veröffentlichung dankenswerter Weise berücksichtigt wurden.

Insgesamt liegt mit dem Buch ein sehr lesenswertes Experiment vor: die LeserInnen werden zu einer Außen- und Innenansicht des Improvisationstheaters befähigt, das als moderne Kunstform detailliert vorgestellt und auf dem Hintergrund kultur- und gesellschaftskritische Überlegungen diskutiert wird. Improvisationstheater erscheint dabei als eine „absolut moderne Erzählform“, die seiner Zeit „voraus ist“, weil die Improvisation „den Prozess des künstlerischen Schaffens immer schon mitbetont und offen legt“ und „das geheime Programm“ beleuchtet, woraus der Improvisationskünstler seine Inspiration schöpft (S.21).

Wolfgang Wendlandt

Navid Kermani: Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran. München 1999 (Sonderausgabe 2000). Rainer E. Zimmermann: System des transzendentalen Materialismus. Paderborn 2004. Zwei umfangreiche Bücher (546 und 815 Seiten plus 59 Seiten Beiheft) können hier

Rezensionen

leider nur sehr knapp und aufs Theaterpädagogische zentriert vorgestellt werden. Ihre Titel lassen sie nicht sofort als für TheaterpädagogInnen interessant erscheinen.

Zuerst zu Kermanis Untersuchung über „Das ästhetische Erleben des Koran“ – dieser Untertitel zielt (auch) auf das, was TheaterpädagogInnen häufig anzustreben gewillt sind: Ästhetische Bildung, Ästhetische Erfahrung, Erleben durch Ästhetik. Und dies nun untersucht der Autor Kermani äußerst profund und auch für einen Nicht-Fachmenschen für Religions- oder Islamwissenschaft einleuchtend und anregend. Zum Beispiel handelt er von der „Mündlichkeit der Schrift“ (des Koran), vom Rezitieren und Hören von Versen des Koran als poetischer Lust, auch als Erschrecken durch Poesie, vom Text als Partitur. Sog. Objektives (wie ein fixierter Text: Das Buch Koran, die Schrift) verbinden sich darin mit Subjektivem, Körperlichem, mit Darstellungen, mit Rhetorik, mit Musikalität des Erzählens, des Rezitierens und der speziellen, je menschlichen Einfärbung. TheaterpädagogInnen kennen dieses Geflecht ... Und Kermani hat ein eindeutiges Gespür für die – so können wir sagen – Theatralität des koranischen ästhetischen Erlebens – auch kann man sagen: er weiß von der Performativität der religiösen Offenbarungen, von Religionsausübung als ‚performance‘ – obgleich solche Begriffe systematisch von ‚außen‘ hergetragen sind und nicht immer innerreligiösem Verständnis entspringen und entsprechen. Aber das macht gerade den Reiz der (wissenschaftlichen und literarischen) Argumentation Kermanis aus.

Ich habe das aufregende Werk von Kermani teilweise als Buch zur „Ästhetischen Theorie und Praxis“ am Beispiel des Koran gelesen. Kermani widmet seine Untersuchung übrigens „Der Idee des Theaters an der Ruhr“, das unter seinem Leiter Roberto Ciulli seit 30 Jahren unplakativ eine inter- und transkulturelle Praxis des Theatermachens etwa in der Weise betreibt, dass es auf seinen Gastspielreisen Ensembles bildet mit SchauspielernInnen der Länder, die besucht werden, oder indem es ein Roma-Theater initiiert und auf dem Balkan arbeitet. Kermani war Dramaturg an diesem Theater in Mühlheim.

An prononcierter Stelle zeigt er an, dass das Buch nicht primär ein religionsgeschichtliches, geschweige denn ein theologisches ist, sondern eines, was sich mit poetischen Grundierungen und Praktiken des Erlebens und Erfahrens (hier am Beispiel des Islam)

befasst. So finden sich im ausführlichen Stichwortverzeichnis (S. 536 – 546) auch viele Verweise auf literarisch und theatral wichtige Autoren wie Beckett, Rilke, Hamann, Brecht, Hölderlin, Homer, Goethe [Leseempfehlung: Goethes fachkundige „Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des west-östlichen Diwan“, in: J. W. Goethe: West-östlicher Diwan. Frankfurt am Main 1998, S. 127 – 290], Büchner, Neruda, Octavio Paz – oder auf Theoretiker wie Adorno, Umberto Eco, Benjamin, Lotman, Jakobson, Arno Assmann, Jauß – oder auf Sachbegriffe wie Kunst(werk), Hermeneutik, Kulturelles Gedächtnis, enthusiasmos, Ekstase, Prosa, Dichtung(stheorie), Literaturwissenschaft (arabische) ... um nur solche aus europäischem Hintergrund anzuführen ...

Fazit: Navid Kermani legt ein Buch vor, das generell in heutiger Zeit von Globalität und religiöser Irritationen nützlich und stilistisch gekonnt verfasst ist [weiterführend vgl. zum Streit um Lesarten und Textgeschichte(n) des Koran instruktiv Christoph Burgmer (Hrsg.): Streit um den Koran. Berlin 2005; historisch-systematische Informationen zum Islam, auch zur Entstehung dessen, was im 18./19. Jh. beginnt und „Fundamentalismus“ genannt wird, findet man bei Wolfgang Schluchter (Hrsg.): Max Webers Sicht des Islam. Frankfurt am Main 1987; das Themenspektrum geht weit über den Buchtitel hinaus; Annemarie Schimmels Reclam-Einführung: Die Religion des Islam. Stuttgart 1990, hat den einen Vorzug, auf länderspezifische Varianten des Islam in Mystik, Geschichte und Gegenwart hinzuweisen, sperrt aber real-soziologische Argumentationen – leider – weitgehend aus]. Zugleich liefert Kermani die Erweiterung des Verständnisses von Theater in Richtung auf: Theatralität/Performativität/Ritual/Ästhetische Erfahrung und Bildung. Lesenswert und aufschließend!

Auf Seite 232 leitet Kermani sein Kapitel über „Das Wunder“ mit einem theorie-ästhetischen Motto des Philosophen Schelling (Zeitgenosse von Hegel und Hölderlin im Tübinger Stift) ein: „Das Unendliche endlich dargestellt (etwa mittels eines Kunstwerks, Anm. gl) ist Schönheit“. Man muss diese Formel etwas auf sich wirken lassen – und merkt dann auch, dass Kitsch, dieser ästhetische Schnellschuss, nicht schön sein kann.

Auf den Philosophen Schelling nun bezieht sich ein philosophischer Autor, der schon häufiger in den KORRESPONDENZEN publiziert, nämlich Rainer E. Zimmer-

mann, der zum Verständnis von Theatralisierung bei Jean-Paul Sartre schrieb (H. 29/30), ebenso zu *Theatrum Mundi* und Virtualität (H. 43). Zimmermann veröffentlichte 2004 einen ‚Wälzer‘ mit einem Titel, der einen Buchtitel des eben zitierten Schelling paraphrasiert und wie Kermanis Buch über den Koran auf den ersten Blick so gar nichts mit unserem Fach der Theaterpädagogik oder unseren Teil-Disziplinen Theater und Pädagogik zu tun zu haben scheint. Der Titel des Buches von Rainer E. Zimmermann lautet: „System des transzendentalen Materialismus“ (Schellings Titel hieß: „System des transzendentalen Idealismus“). Zimmermann ist Philosoph und Naturwissenschaftler (an und für sich schon keine schlechte Kombination, z. B. für die Abfassung des Beitrags zu Bertolt Brechts Stück „Leben des Galilei“ im Brecht-Handbuch Band 1 durch Zimmermann). Und er ist vertraut nicht nur mit Schelling, auch mit den politisch-ästhetischen Aktivisten und Theoretikern Jean-Paul Sartre und Ernst Bloch, der sich wie Schelling (und viele vor ihm) vorstellen konnte, daß sich das Wort „Materie“ von „mater“ (Mutter), also als aktive, schöpferische Potenz ableitet, und daß die Natur einen Subjektcharakter habe und nicht als bloßes Objekt zur Ausbeutung da sei – also: eine naturphilosophische Erweiterung unseres Denkens und Tuns sei vonnöten – und ist nach Zimmermann durchaus mittels modernem naturwissenschaftlichem Denken und Forschen zu sichern und nicht mystischen/mythischen/esoterischen Spekulationen zu überlassen. Transzendenz (als Überschreitung) und philosophischer Materialismus sind philosophisch keine Gegensätze, wenn wir so etwas wie eine „Ausdruckslehre der Natur“ zu entwickeln trachten – und das auch in Bezug auf die menschliche, natürlich/biologische und gesellschaftliche Natur. Hier nun kommt dem Theater, dem Theater der Welt, der Welt als Theater (*theatrum mundi*) seine Bedeutung zu. Und die formuliert Zimmermann tatsächlich prononciert in seinem Buch „System des transzendentalen Materialismus“, indem er einen theaterpädagogisch gemeinten Buchtitel aufgreift und dessen Aussage in sein philosophisches System einbaut, nämlich: „Ohne Körper geht nichts“. Das ist ihm ein systematischer Merksatz, der die körperliche Materialität für alles sog. Geistige, Idelle, Sinnliche usw. in den Vordergrund stellt. Zimmermann ist so freundlich, seine Gedanken mit Belegen aus dem theaterpädagogischen Buch, herausgegeben von Gerd Koch, Gabriela Naumann und Florian

Vaßen. „Ohne Körper geht nichts“ (erschienen im SCHIBRI Verlag 1999, beim Verlag leider vergriffen), zu unterfüttern (S. 658 ff. und im Beiheft unter § 59): Körper und Übungen. So wird Theaterpädagogik – auch mal – zur angewandten (Natur-)Philosophie und zum Teil eines philosophischen Systems!

Ich fasse zusammen: Zwei Bücher in quantitativ wie qualitativ großem Umfang können TheaterpädagogInnen den Horizont ihres Tuns erweitern helfen – wenn, ja, wenn man/frau Zeit fände, das alles zu lesen – Vorschlag: man/frau treffe allererst eine fachlich begründete, also spezielle Auswahl und vergreife sich in Mußstunden an dem weiteren – vielleicht auch dann, wenn es mal beruflich um eine theaterpädagogische Kooperation zwischen Universität/Naturwissenschaften/Medizin/Religionswissenschaften und Theater geht [vgl. Bärbel Jogschies' Beitrag in den KORRESPONDENZEN Heft 45 zu „Theaterpädagogik zum Jahr der Chemie“ als ‚theatre goes sciences‘, nämlich anlässlich einer Kooperation zwischen Humboldt-Universität zu Berlin und Gorki-Theater Berlin; siehe auch die Rezension der Publikation von Ingrid Hentschel, Klaus Hoffmann zu den verdienstvollen Hannoveraner SCENA-Aktivitäten in den KORRESPONDENZEN, H. 45, S. 82 f., bei denen es darum geht (leider wohl: ging!), Religion und Theater/Theatralität/Ritual/Performativität/Erfahrung zusammenhängend in Theorie und Praxis, etwa auch ethnologisch, zu betrachten].

Gerd Koch

Zivilcourage im Rampenlicht (1) und Theater im Dialog (2)

(1) Die von Katharina Lammers, Katrin Wolf und Till Baumann im Rahmen von DOMINO entwickelte Fortbildung **TheaterDialog** sowie die zusammen mit dem Toleranztrainer Jürgen Schlicher entwickelte Fortbildung **Das Theater mit der Toleranz** veranschaulicht die umfangreiche Projektdokumentation **TheaterDialog, Theaterpädagogik im Kontext sozialer und politischer Bildung**. Gezeigt werden die Möglichkeiten eines Theaterdialogs zur Persönlichkeitsstärkung im gesellschaftspolitischen Kontext.

Ich habe das Material bereits in der Sozialarbeiter-Aus- und Fortbildung mit Erfolg benutzt. Es besteht aus einem schriftlichen und bildreichen Ordner, einem umfangreichen Videobeitrag sowie einer CD-ROM, mit der die Fortbildungskonzeption **Thea-**

terDialog, Zivilcourage – Hauptdarsteller im eigenen Leben veranschaulicht wird. (Vertrieb: theaterdialog@domino-x.de). Erfreulich ist hier, daß das Material nicht vornehmlich der Selbstdarstellung (sog. Dokumentation) dient, sondern sehr ‚abnehmerorientiert‘ ist, also zum medien-gestützten Unterrichten, als Ausbildungsmaterial geeignet ist. Angesprochen werden LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, FriedenspädagogInnen, MitarbeiterInnen in gesellschaftspolitischen Initiativen.

(2) Am eben vorgestellten länger dauernden Unternehmen aus Sachsen-Anhalt waren nicht nur TheaterpädagogInnen beteiligt, die sich den Ansätzen von Augusto Boal verpflichtet fühlen, auch Boal selbst gab währenddessen seinen ersten workshop im sog. Ost-Deutschland. 2004 nun legte **Helmut Wiegand** einen Sammelband vor, der in gewisserweise eine Fortsetzung des 1991 von Bernd Ruping herausgegebenen Bandes „Gebraucht das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal. Erfahrungen, Varianten, Kritik“ darstellt: **Theater im Dialog: Heiter, aufmüßig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Mit einem Beitrag von Augusto Boal** (erschienen im ibidem-Verlag Stuttgart, der sich schon mit diversen Publikation zum Boalschen „erweiterten Theaterkonzept“ [Jürgen Weintz] verdient gemacht hat). Der gut lesbare, abwechslungsreich komponierte Band liefert Beiträge zum Grundsätzlichen, zum internationalen und interkulturellen Zusammenhang, zum Trainieren demokratischer Ausdrucksformen und zum widerständigen Lernen. Die sog. Boal-Szene ist in der Tat – noch – nicht sehr vernetzt hierzulande, aber sie ist vielfältig und Einfluss nehmend – und das wohl besonders immer dann, wenn es gelingt, langfristig mit seinen Anregungen, die ja politisches, soziales und psychologisches Herangehen umfassen, zu arbeiten. Theaterarbeit in sozialen Feldern bedarf eines nationalen und internationalen, netzwerkartigen, flexiblen Zusammenschlusses.

Dass es viele Knoten im theaterpädagogischen Netz schon gibt, davon zeugen der Band von Helmut Wiegand mit all seinen Beiträgen und exemplarisch die Arbeit von Katharina Lammers, Katrin Wolf und Till Baumann.

Alphabetisches

Im Heft 45, S. 86, der KORRESPONDENZEN konnte ich ein amüsantes Wortverzeichnis zum Theater, nämlich „Chawwerusch von A bis Z“ vorstellen. Nun liegt ein

anderes Theater-ABC vor mir: **Peter Danzinger** (Autor und Jugendtheaterleiter aus Wien) schreibt über „**Alles (oder fast alles) rund ums Theater von A – Z**“ unter dem Titel: **DIE ALPHABETISCHE THALIA** (ISBN 3-902373-07-5) von „Ab“ bis „Zwischenspiel“. Der Autor hat eine kesse Schreibe. Beispiel Stichwort „Kindertheater“: „Kindertheater ist des Theaters Altersvorsorge. Wer nicht rechtzeitig darauf schaut, den bestraft die Zukunft. Aber auch dort, wo man Kindertheater auf den Spielplan setzt, kommt der Zuschauernachwuchs nicht immer auf seine Kosten. Häufig begeht man den Fehler, dass Erwachsene so tun, als ob sie noch wüssten, wie es gewesen ist, als sie Kinder waren. Oder man verlegt das Ganze ins Tierreich. Dabei wollen Kinder nicht wie Kinder behandelt werden und man tut gut daran, ihnen etwas zuzutrauen. Sie werden es einem danken, indem sie auch noch als Erwachsene kommen.“ (S. 131).

Übrigens: Das Dresdener „**Theater Junge Generation**“ stellte für die Spielzeit 2003/4 ein Theaterlexikon fürs Publikum zusammen: „**Von Aberglaube bis Zuschauer**“. Stichwort „Kinderclub“ als Beispiel: „Im Spiel den Körper und die Stimme entdecken, sich verwandeln durch Kostüm und Masken und von Licht und Geräuschen inspiriert werden – all das ist im Kinderclub (ab 10 Jahre) möglich ...“ (S. 55).

Apropos Alphabetisches: Das „**Wörterbuch der Theaterpädagogik**“ (2003 herausgegeben von Gerd Koch und Marianne Streisand im SCHIBRI Verlag) wird in diesem Jahr 2005 beim Verlag vergriffen sein, so dass eine 2. Auflage in Planung ist.

Nachtrag zur Rezension

des Buches von Anne Kehl: **Die Bildung der Vorstellung** in KORRESPONDENZEN, H. 45, S. 86.

Sehr plastisch wird das Konzept des forschenden und eingreifenden Theaters auf öffentlichen Plätzen in dem bilder- und erfahrungsreichen Band von Anne Kehl: **Auf unsichtbaren Bühnen. Forschendes Theater im Stadtteil** (ISBN 3-86108-047-8).

Bücher von Autoren der KORRESPONDENZEN

Gerd Rienäcker, **Musiktheater im Experiment**, Berlin 2004 (ISBN 3-936872-22-8)

Reiner Steinweg (Hg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch; **Erzählen, was ich nicht weiß. Wie die Lust zu fabulieren die soziale, politische und therapeutische Arbeit bereichert**. Berlin, Milow 2005.

Gerd Koch

Ankündigungen, Mitteilungen

**Internationale Konferenz zur Geschichte der Theaterpädagogik:
Generationen im Gespräch (Archäologie der Theaterpädagogik)
vom 24.11 bis 27.11.2005 in Lingen (Ems), Deutschland**

Wir sind in dem, sich deutlich im Aufschwung befindenden Fach Theaterpädagogik an einen bemerkenswerten Paradigmenwechsel angehangt: Um das Jahr 2005 häufen sich die Daten, an denen entscheidende Gründer und Gründerinnen des Fachs aus dem aktiven Berufsleben ausscheiden. Ein Generationenwechsel steht an, der mit Um- und Neuorientierungen, aber auch mit unbewussten bzw. reflektierten Kontinuitäten verbunden sein wird. Mit dem bei dieser Konferenz anvisierten öffentlichen Diskurs der Generationen soll diese Situation dialogisch thematisiert werden. Unter „Archäologie“ verstehen wir kein Schichtenmodell, bei dem Schicht um Schicht abgetragen und nach immer früheren Stufen der Ausformungen eines einzigen theaterpädagogischen Arbeitsraums gegraben wird. Wir gehen vom Denkmodell einer archäologischen Gleichzeitigkeit aus, bei dem simultane und heterogene Fundstücke und Fundorte freigelegt werden sollen. National und international differente Entstehungsprozesse, Modelle, Schnittstellen, konkrete Erfahrungen und akute Probleme theaterpädagogischer Arbeit sollen in einem globalen Zusammenhang unter dem Aspekt eines Generationenkonzepts diskutiert werden.

An vier Tagen wird es **Podiumsgespräche, Plenarvorträge, theaterpädagogische Workshops** und Diskussionen in **Arbeitsgruppen** mit international renommierten Gästen zu den folgenden vier Arbeitsbereichen geben:

1. Drama in Education - Theater und Sozialisation
2. Theatre for Development - Theater im sozialen Feld
3. Theatre Pedagogy for Aesthetics/Arts - Ästhetische Bildung/Pädagogik des Schauspielens
4. Theatre for the Fiction of (Social, Regional, Religious, Ethnic etc.) Identities - Theater und kulturelle Identität

Ein interessantes, weit gefächertes **künstlerisches Rahmenprogramm** wird die Konferenz begleiten.

Tagungsort: Ludwig-Windthorst-Haus (Lingen/ Ems),

Tagungsleitung: Prof. Dr. Marianne Streisand (Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück, Standort Lingen) und Norbert Radermacher (Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V., Lingen)

Veranstalter: Europäisches Zentrum der IATA/ AITA; Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück, Standort Lingen; Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. Lingen

Kooperationspartner: Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste, Berlin; Bereich Ästhetische Praxis der FH Potsdam; Schibri-Verlag, Berlin und Milow; Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen

Konferenzsprache: Deutsch und Englisch (mit Simultanübersetzung in den Plenumsveranstaltungen)

Tagungsgebühr (incl. Übernachtung, Vollverpflegung, Transport vor Ort, Teilnahme an den Workshops und am Rahmenprogramm):

Im Einzelzimmer: 220,- €; im 2-Bett-Zimmer: 180,- €; ermäßigt: 150,- € (für Studierende, Arbeitslose, Rentner)

Als Referenten und / oder Workshopleader wurden u.a. eingeladen:

- Prof. Dr. Marc Silberman, Madison, USA
- Gavin Bolton, London, Großbritannien, Great Britain
- Frank Katoola, Kampala, Uganda
- Prof. Dr. Willi Bolle, Sao Paulo, Brasilien, Brasil
- Michail Chumachenko, Moskau, Russland, Russia

Anmeldeschluss/Registration deadline/

1. September 2005/1er septembre 2005

**Studiengang
Darstellendes
Spiel**

**Der Studiengang
Darstellendes Spiel**

im Verbund der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, der Hochschule für Musik und Theater Hannover, der TU Braunschweig, der Universität Hannover und der Universität Hildesheim beginnt zum Wintersemester 2005/06 als polyvalenter sechssemestriger

BA-Studiengang, (Fächerkombination: zur Zeit Darstellendes Spiel mit Deutsch, Englisch, Französisch, Kunst und Musik).

Berufsziel

ist entweder nach dem Master of Education im Darstellenden Spiel und einem zweiten Fach das Lehramt an Gymnasien oder nach dem BA die Freie Kulturarbeit als Theaterpädagogin.

Bewerbungen

(Abiturzeugnis, Lebenslauf, auch mit Hinweisen zur bisherigen Theaterarbeit, evtl. Dokumentation bisheriger theaterpraktischer Arbeiten) bis zum **30. April 2005** an die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Johannes-Selenka-Platz 1, 38118 Braunschweig, Tel.: 0531/ 391-9127, Fax: 0531/ 391-9259.

Weitere **Informationen** über: www.hbk-bs.de, davreu@web.de oder vassen@fbls.uni-hannover.de

Spiele von Liebe und Zufall

vom 27.4 - 29.4. im Kleckstheater Hannover

Wie in den beiden vergangenen Jahren lädt das Theaterpädagogische Zentrum Hannover auch 2005 zu einem Jugendtheaterfestival im Kleckstheater Hannover ein. Den thematischen Festivals „Kafkas Verwandlungen“ (2003), „Die Städte sind für dich gebaut“ (2004) folgen in diesem Frühjahr die „Spiele von Liebe und Zufall“. Nach Kafka und Brecht haben wir uns in diesem Jahr den Titel für unser Jugendtheaterfestival von Marivaux ausgeliehen. Aus seinem „Spiel von Liebe und Zufall“ einer Verkleidungs- und Verwechslungskomödie aus dem 18. Jahrhundert sollen nun unsere **Spiele von Liebe und Zufall** werden.

Spiele von Liebe und Zufall – das sind die Irrfahrten der Liebe, sind Verkleidung, Verwicklung und Verwechslung, sind Finden, Verfehlen und Verlieren, zaghafte Annäherung und leidenschaftliches Begehren und das sind Verrücktheiten jeder Art! Und bei all dem spielt der Zufall eine tragende Rolle!

Um sich mit einem künstlerischen Beitrag an diesem Projekt zu beteiligen, kann aus eigenen Erfahrungen geschöpft oder sich dramatischer Vorlagen bedient werden. Eine Erzählung kann ebenso Ausgangspunkt für das eigene Spiel sein wie ein ganzer Roman oder auch nur ein kurzes Gedicht.

Das was einen selbst interessiert und berührt, kann auch andere berühren und interessieren. Wichtig ist, dass die Form des Spiels auch den Spielern entspricht und zum Hinschauen und Hinhören reizt.

Neben dem gesprochenen Text sind auch Musik, bildnerische Mittel und Film wichtige und erwünschte Gestaltungsmittel.

Soweit unsere Vorüberlegungen dazu.

Inzwischen hat sich ein Programm wie folgt formiert: 12 Programmbeiträge, Theaterstücke, Musik- und Filmbeiträge jugendlicher Künstler werden an den drei Tagen vom 27. – 29. April im Kleckstheater zu sehen und zu hören sein.

Auch wenn das Festival diesmal nicht – wie im Jahr 2003- Abschluss und Höhepunkt eines internationalen Projektes ist, brauchen wir auf den internationalen Aspekt 2005 nicht ganz zu verzichten.

Den Abschlussabend am 29. April nämlich wird eine Jugendtheatergruppe aus Helsinki (Finnland) mit ihrer Theaterversion der „Kleinen Meerjungfrau“ von Hans Christian Andersen gestalten.

Eröffnet wird das Festival wie auch im Jahr 2004 durch Produktionen des Theaterpädagogischen Zentrums Hannover/IGS Mühlenberg: Ein Grundkurs „Darstellendes Spiel“ der IGS Mühlenberg zeigt die Dramatisierung des Jugendbuches „In der Mitte der Welt“ von Andreas Steinhövel. Ein Grundkurs des 13. Jahrgangs versucht sich am

Postdramatischen Theater mit Szenen aus dem Stück „Vor langer Zeit im Mai“ von Roland Schimmelpfennig. Eine Theater-AG „zappt“ sich theatral durch TV- Serienprogramme und eine Frauentheatergruppe bringt eigene und fremde Texte auf die Bühne. Ein Orchester vertont improvisierend und mit Selbstkomponiertem einen Film. Schließlich treten Tschechows *Drei Schwestern* auf. Und Kinder des diesjährigen *Grundschultheaterprojektes* des Theaterpädagogischen Zentrums Hannover begrüßen das Publikum mit einer Ausstellung von Bildern, die sie zu Geschichten Shakespeares gezeichnet und gemalt haben, im Foyer des Kleckstheaters. Anders als andere vergleichbare Theater-tage oder Festivals, die eher sammeln, um auszustellen, hat das TPZ Hannover sich mit diesem Projekt zur Aufgabe gemacht, Themen anzuregen, Projekte anzustoßen, wo nötig und gewünscht zu begleiten und schließlich Prozesse und Ergebnisse zu diskutieren und zu kontrastieren.

Kontakt:

Theaterpädagogisches Zentrum Hannover,
Mühlenberger Markt 1
30457 Hannover,
Tel.: 0511/16849551
Fax: 0511/16849567
e-mail: tpz.hannover@hannover-stadt.de
homepage: www.tpz-hannover.de

Neuer Studiengang an der Universität Hamburg

Ab Oktober 2005

„Performance Studies“ (Szenische Künste und ihre Vermittlung)

Der MA-Studiengang „Performance Studies“ ist ein wissenschaftlich-künstlerischer Studiengang. Er verbindet kulturwissenschaftliche Reflexion, künstlerische Praxis und ästhetische Bildung im Bereich Performance, Theater, Tanz und Bewegung.

Der Studiengang setzt sich sowohl auf einer theoretisch-analytischen Ebene als auch gestalterisch-praktischen Ebene mit der Theorie und Praxis der szenischen Künste auseinander. Er qualifiziert für bestehende Berufsfelder in der künstlerischen Praxis und in den Berei-

chen außerschulischer Bildungs- und Kulturarbeit (Theater-, Tanz-, Bewegungs- und Spielpädagogik). Zudem erschließt er neue Berufsfelder z.B. in der Vorschulereziehung, Ganztages schulbetreuung, der Seniorenarbeit, der interkulturellen Arbeit, der Körper- und Bewegungsarbeit und in der Rehabilitation.

Durch eine interdisziplinäre Kooperation innerhalb der Universität Hamburg, mit Hamburger Spielstätten wie Kampnagel, Fundus-Theater sowie durch die Integration internationaler Dozenten und Dozentinnen entsteht ein vielfältiges und flexibles Modulangebot und ein in seinem kultur- und sozialwissenschaftlichen, künstlerisch-praktischen und pädagogi-

schen Profil einzigartiger Studiengang in Europa.

Der Studiengang wird – vorbehaltlich der Genehmigung – zum Wintersemester 2005/06 an der Universität Hamburg eingerichtet werden. Zulassungsvoraussetzungen: ein abgeschlossenes fachnahes Studium und das Bestehen einer internen künstlerischen Eignungsprüfung.

Nähere Informationen:

Prof. Dr. Gabriele Klein
Email: gabriele.klein@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Sting
Email: sting@erzwiss.uni-hamburg.de

Ankündigungen, Mitteilungen

TWISFER: Theatre Work in Social Fields – European Research Der Kongress Graz – Leibnitz – Sentilj – Pesnica, 8.-18.9.2005



Das Gesamtprojekt

Theaterarbeit in sozialen Feldern ist „Theaterarbeit mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen; Theaterarbeit als Werkzeug der Intervention, Prävention, Partizipation und des Empowerment im sozialen Leben“.¹ So die vorläufige Begriffsdefinition der Arbeitsgruppe Curriculum aus dem Sokrates-Grundtvig-Projekt, das dem Kongress seinen Namen gibt. Zwölf Einrichtungen aus neun europäischen Ländern haben sich zusammengefunden, um Theater in sozialen Kontexten in den verschiedenen Nationen geschehen zu lassen und zu diskutieren. Seit Oktober 2003 laufen fünf Modulprojekte mit klassischerweise als Randgruppen definierten Zielgruppen. Parallel dazu wird ein Curriculum für einen European Master of Theatre Work in Social Fields entwickelt sowie ein Buch herausgegeben, das eine Praxishandreichung für Menschen darstellen soll, die mit den o.g. Gruppen theaterpraktisch arbeiten.

Das Denken

Den Höhepunkt der zweijährigen Kooperation bildet im September 2005 der TWISFER-Kongress, der grenzübergreifend in Österreich und Slowenien stattfindet. Er soll PraktikerInnen aus ganz Europa zu einer Theoriediskussion und gemeinsamer praktischer Arbeit in Workshops vereinen. Im Theorieteil (8.-11.9.) in Graz kommen vielfältige Ansätze der Theaterarbeit in sozialen Feldern, deren Fokus mal mehr auf künstlerischen Anliegen, mal mehr auf



pädagogischen oder politischen Anliegen liegt, zur Sprache.

Das Tun

In den Workshops (12.-18.9. in Leibnitz, Sentilj und Pesnica) werden unterschiedliche Methoden der Theaterarbeit vorgestellt und auf ihre Anwendbarkeit in sozialen Feldern reflektiert. Jeder Workshop dauert fünf Tage und endet mit einer Präsentation am sechsten – diese Konzentration auf ein Thema ermöglicht die intensive praktische Auseinandersetzung mit jeweils einer Methode. Die Workshop-Präsentationen finden zum Großteil an denselben Orten statt, an denen die Workshops abgehalten werden. Da diese auf Österreich und Slowenien verteilt sind, wird der Abschlusstag so zur Reise zwischen diesen beiden Ländern.

Die Reflexion

Das Ziel des Kongresses ist es, unterschiedliche Menschen zusammenzubringen: ExpertInnen aus europäischen Ländern, die in engem oder weiterem Sinn in diesem Arbeitsbereich tätig sind; an Theaterarbeit in sozialen Feldern interessierte Studierende, ErwachsenenbildnerInnen, KünstlerInnen, LehrerInnen und im sozialen Bereich Tätige. So bietet die Veranstaltung die Gelegenheit zur breitangelegten Öffentlichkeitsarbeit für den Bereich und kann einen Beitrag zu einer gesamteuropäischen Verständigung über die theoretischen Hintergründe der Arbeit leisten. Die VeranstalterInnen hoffen auf die Entwicklung von Zukunftsperspektiven einer fruchtbaren Kooperation möglichst vieler europäischer Einrichtungen zum Zwecke einer Etablierung der Fachrichtung.

Kongress-ReferentInnen

Roger Sell UK, Prof. Dr. Ulrike Hentschel DE, Prof. Dr. Gerd Koch DE, Marinka Pahole SI, Dr. Kurt Leodolter AT, Prof. Dr. Elke Gruber AT (angefragt), Dr. Michael Wrentschur AT, Prof. Dr. Jörg Richard DE, Elena Micheu RO, Adrian Jackson UK, Milan Valenta CZ (angefragt), Pam Schweitzer UK, Giulio Nava IT, Johnny Hanrahan IR

Workshop-ReferentInnen

Hana Hasikova & Radka Svobodova CZ, Káta Kulturális, Muhely HU, Prof. Jurij Vasiljev RU, Dr. Reiner Steinweg AT, Hristina Mouratidou GR, Adam Ledger UK, Compagnia Teatrale della Luna Crescente IT, Dr. Daniel Feldhändler DE, Adrian Jackson UK, Otto Huber CH

Die Details

Das endgültige Programm inkl. Abstracts der Vorträge, Inhaltsbeschreibungen der



Pesnica pri Mariboru

Workshops sowie Kurzbiographien der ReferentInnen ist ab 15.2.2005 verfügbar unter: www.twisfer.org. Ab dann sind auch Preisauskünfte und Anmeldungen möglich.

Da der Kongress massiv vom Grundtvig-Programm gefördert wird, werden sich die Tagungsbeiträge (auch für die Workshops) auf jedem Fall in einem leistbaren Maß bewegen. Von den KongressteilnehmerInnen selbst zu bestreiten sind in jedem Fall Reise- und Aufenthaltskosten. Für im Bereich der Erwachsenenbildung Tätige – und dazu zählen in diesem Kontext TheaterpädagogInnen – gibt es zudem die Möglichkeit, bei ihrer jeweiligen nationalen Sokrates-Agentur (Adressen unter: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/nat-est_en.html) im Rahmen des Programms Grundtvig 3 um ein Einzelstipendium anzusuchen.

Call for contributions:

Ein Marktplatz bietet theaterpädagogisch arbeitenden Institutionen, Projekten und Einzelpersonen von außerhalb des TWISFER-Teams die Möglichkeit, ihre Arbeit zu zeigen.

Für die am 12., 13., 14. und 15.9. geplanten Aufführungen werden noch Gruppen gesucht, vorrangig solche, an denen Menschen aus den obengenannten Bevölkerungsgruppen beteiligt sind.

Meldungen hierfür sowie für den Marktplatz bitte an: sieglinde.roth@chello.at.

Anmerkung:

¹ siehe auch Sieglinde Roth: Blick zurück nach vorn. Korrespondenzen Oktober '04 und ebenda die Rezension von Nöck Gail zu Gerd Koch, Sieglinde Roth, Florian Vafsen, Michael Wrentschur (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern/Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch/An Introductory Handbook. Frankfurt/M.: Brundes&Apfel 2004.

Schauspielausbildung

Der Weg zum Bühnen-Clown an Hand von Christoph Marthaler „Murx ihn“

Juli 2005 bis August 2006



Transit Schule für Ensembletheater
Leitung: Ann Dargies

Eine Ausbildung in Zeitabschnitten, auf ein Jahr verteilt, mit Aufführungen zum Abschluss. Mein Angebot richtet sich an Menschen, die bereits auf der Bühne stehen oder auf die Bühne streben, an KollegInnen aus den Bereichen Theater, Tanz, Musik, an Theater- und TanzpädagogInnen. Und auch an solche, die für Leben und Beruf aus diesem Angebot schöpfen wollen. Das Arbeiten am Bühnenclown ist Arbeit an der Persönlichkeit und bringt Schauspielprinzipien und Schauspielhandwerk auf den Punkt.

Eine rote Nase, die Sache ist klar - hier steht ein Clown in der Manege. Anders beim Bühnenclown: keine rote Nase, nicht einfach Bühnenfigur, nicht einfach Spaßmacher. Es gibt ein Zentrum, an dem sich die gesamte Arbeit orientieren wird. Marthalers „Murx ihn - ein patriotischer Abend“. Diese Vorlage erfordert eine intensive Figurenarbeit, eine Menge an szenischem Zusammenspiel, und sie verlangt eine Schulung der Ensemblefertigkeiten. Sie führt individuelle Bühnenclownfiguren zu einer Inszenierung zusammen. Sie lässt es zu, eine Stilisierung anzustreben, die ge-

prägt ist von Lebendigkeit und Echtheit.

In diesem Ausbildungsangebot möchte ich so weit kommen, dass die Teilnehmenden:

- Grundlegendes Schauspielhandwerk des Bühnenclowns erwerben.
- Einblick bekommen in die Lebensstrategie und Philosophie des Bühnenclowns.
- Eine Figur erarbeiten.
- Die Fähigkeit, im Ensemble zu arbeiten, steigern.
- Ein Ergebnis erarbeiten, das vor Publikum Bestand hat.

Leitung

Ann Dargies Jahrgang 1952 Schauspielerin, Schauspiellehrerin und Regisseurin. Spezialistin für Ensemble in den Bereichen: Bühnenclown, Schauspiel, Kommunikation, Choreographisches Theater nach Tadeusz Kantor, Objekttheater und Performances.

Arbeitseinheiten und Kosten der Ausbildung

Casting/Auswahlwochende:

24.-26. März 2005 Kosten 100.-EUR

Die Zusage zur Ausbildung erfolgt bis zum 11. April 2005

Arbeitseinheiten 2005

23. Juli bis 7. August (14 Tage)

14. Okt bis 19. Oktober (5 1/2 Tage)

18. Nov bis 20. November (WE)

19. Dez bis 21. Dezember (WE)

Arbeitseinheiten 2006

27. Jan bis 29. Januar (WE)

24. Feb bis 28. Februar (4 1/2 Tage)

24. Mär bis 26. März (WE)

28. Apr bis 30. April (WE)

23. Jun bis 25. Juni (WE)

21. Juli bis 7. August incl. 3 Aufführungen (17 Tage)

September, ein WE mit Aufführung und Abschluss

Kosten

Die Teilnahmegebühr beträgt insgesamt 3000.-EUR, ermäßigt 2400.-EUR.

Ort der Fortbildung

Die **Transit Werkstatt** in der Wacker Fabrik, Ober-Ramstädter-Str. 96 in 64367 Mühlthal bei Darmstadt

Bewerbung und Anmeldung

Bewerbungen incl. Anmeldung zum Auswahlwochenende bis 13. März 2005 mit Lebenslauf und Beschreibung der eigenen Fähigkeiten und Leidenschaften, und einige Worte zu: warum gerade diese Ausbildung?

Bitte senden an:

Transit Schule für Ensembletheater

Ann Dargies, Röderstr. 5, 64367 Mühlthal, Fax und Fon 06151-136722,

clown@theatertransit.de

Weitere Infos und Angebote z.B.:

WE-Kurse: „Ja-sagen - Clown und Kommunikation“ oder „Schauspiel Performance Aktion“,

www.TheaterTransit.de

Ankündigungen, Mitteilungen


Fachhochschule Osnabrück
 University of applied sciences

Theaterpädagogik (Bachelor of Arts)

Ziel des Studiengangs ist die Ausbildung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die befähigt sind, das Medium Theater in der Vielfalt seiner Formen und Wirkungsweisen zu nutzen für die gesellschaftlichen und kulturellen (Selbst-) Bildungsprozesse der Menschen an ihren Arbeits-, Lern- und Spielorten: im Freizeitbereich, in der Institution Theater, in der schulischen bzw. außerschulischen Bildungsarbeit, in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, im Gesundheitswesen bzw. in therapeutischen Arbeitsfeldern sowie im institutionellen, betrieblichen und Managementbereich.



Der Schwerpunkt des Studiengangs liegt entsprechend auf der Vermittlung theatral-gestalterischer Kompetenzen in sozial-pädagogischen, schulischen, künstlerischen und wirtschaftlichen Arbeitsfeldern sowie auf deren fachdidaktischer, wissenschaftlich-theoretischer und historischer Grundierung.

Das Studium umfasst:

- Studium Generale
- Improvisation und Spiel
- Schauspielen
- Körper- und Bewegungstheater
- Stimm- und Sprecherziehung/Gestisches Sprechen
- Theorien und Geschichte der Theaterpädagogik
- Didaktik und Methodik
- Unternehmenskommunikation
- Angewandte Theaterwissenschaften
- Dramaturgie, Regie/Spielleitung
- Mediale Darstellungsformen/Ästhetische Praxis
- Praktisches Kulturmanagement
- Abschlussarbeit

Der BA-Studiengang „Theaterpädagogik“ wird – vorbehaltlich der Genehmigung – ab dem Wintersemester 2005/06 am Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück (Standort Lingen) angeboten. Aufnahmeseminare für das WS 05/06 12.-13.7.05

Nähere Informationen:

Am 14.4.05 beim Informationstag
www.gut.fh-osnabrueck.de/theaterpaedagogik.html
 Institutssekretariat: T 0591/91269-19

Burckhardthaus e. V.
Ev. Institut für Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit e. V., Gelnhausen

• 22. - 24. April 2005

Playing Arts als „Schule des Geschmacks“

• 20. - 22. Mai 2005

Infoseminar zum 20. Langzeitprogramm Playing Arts

• 13. - 16. Mai 2005

Playing Arts Pfingstatelier
 Kennenlernen und Vertiefen einer ästhetischen Praxis

• 2. - 5. Juni 2005

2. Playing Arts Mentoren Training
 Aufbauform: 4 Module - Projektlernen / Lerngruppen - Zertifikat
 In Kooperation mit der AG Spiel in der Ev. Jugend e. V. (AGS)

• 8. - 17. Juli 2005

Internationales Sommeratelier
 Playing Arts

WEITERE
INFORMATIONEN:

Burckhardthaus e. V.,
 Ev. Institut für Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit e. V.,
 Herzbachweg 2,
 63571 Gelnhausen,
 Tel. 06051/890,
 E-Mail: info@burckhardthaus.de

Berufsbegleitende Fortbildung Kulturmanagement in Neuss

Ab Herbst 2005 führt das Off-Theater NRW – das Weiterbildungsinstitut für Theater, Tanz und Kultur – eine berufsbegleitende Fortbildung Kulturmanagement durch. Die Fortbildung beginnt am 05.11.2005, umfasst insgesamt 14 Wochenenden (jeweils Sa und So: 10.00-17.00 Uhr), dauert 18 Monate und wird im Tagungshotel der Neusser Telekomm-Schule durchgeführt.

Kulturmanagement verfolgt das Ziel, die Rahmenbedingungen für kulturelle Angebote und Veranstaltungen optimal zu gestalten. Die Beschäftigung mit Management- und Marketing-Fragen ist für Kulturveranstalter, Kulturvermittler, Theater-, Tanz- und Kulturpädagogen sowie auch für viele Künstler zu einer Selbstverständlichkeit – wenn nicht gar Lebensnotwendigkeit – geworden.

Für das derzeitige Interesse an Kulturmanagement gibt es viele Gründe: Zum einen ist die Nachfrage nach kulturellen Angeboten (auch aus der Wirtschaft) so gestiegen, dass im Kultur- und Medienbereich unzählige neue Arbeitsfelder entstanden sind. Andererseits zwingt die Reduzierung der öffentlichen Kulturförderung vielerorts dazu, die knappen Mittel effizient zu nutzen. Hinzu kommt, dass der Kultursektor von einer wachsenden Konkurrenzsituation geprägt ist und dass gleichzeitig die Besucher und Auftraggeber kultureller Veranstaltungen anspruchsvoller geworden sind. Und schließlich wirkt sich die Umstrukturierung des Arbeitsmarkts auch auf den Kultursektor aus, denn immer mehr im Kulturbereich Tätige (und auch zu-

nehmend immer mehr Theaterpädagogen) entschließen sich zur Gründung einer eigenen beruflichen Existenz – ein Vorhaben, dessen Erfolg ebenfalls von Management- und Marketing-Kenntnissen abhängt.

Das erfolgreiche Management von Kultur erfordert – neben Interesse an kulturellen Inhalten – ein Bündel unterschiedlicher Kompetenzen aus den Bereichen Betriebswirtschaft, Marketing und Sponsoring, Projekt- und Selbstmanagement, Kommunikationslehre und Public Relations sowie Kulturpolitik, Recht und Administration. Die Fortbildung will diese Qualifikationen vermitteln bzw. erweitern helfen. Sie ist gedacht für Künstler, Kulturvermittler und Kulturpädagogen aller Sparten, für Kulturveranstalter, Leiter kultureller Projekte, Mitarbeiter aus der kommunalen Kulturarbeit, der Privatwirtschaft und der Medienbranche sowie andere haupt- oder nebenberuflich Tätige im Kulturbereich.

Bei diesem Lehrgang geht es nicht allein um die Vermittlung von Fachkenntnissen. Vielmehr kommt der praxisorientierten, aktiven Erarbeitung der Inhalte eine besondere Bedeutung zu. Im Zentrum steht die konkrete Umsetzbarkeit innerhalb des eigenen (zukünftigen) Arbeitsfeldes sowie innerhalb eigener Projekte. Daher wurden Dozenten verpflichtet, die neben fundierten theoretischen Kenntnissen auch über umfangreiche Praxiserfahrungen auf verschiedenen Feldern der Kulturarbeit, des Managements und des Kulturmanagements verfügen. Sie sind seit vielen Jahren tätig als Kultur- oder Eventmanager, Unternehmensberater, Agenturleiter oder Kommunikationstrainer.

Folgende Themenfelder werden von dem 6-köpfigen Dozententeam praxisnah behandelt: Aufgaben von Kulturmanagement, kaufmännische Grundlagen, Kulturmarketing und Public Relations, Kommunikation, Führung und Präsentation, Selbst- und Zeitmanagement, Sponsoring und Fundraising, Projekt- und Veranstaltungsmanagement sowie Fragen der Existenzgründung.

Während der Fortbildung soll eine eigene Projektidee konzipiert (und unter Umständen auch realisiert) werden, die auf die neu gewonnenen Erkenntnisse zurückgreift. Diese Projektidee soll in einer Abschluss-Arbeit dargelegt und im Rahmen einer mündlichen Prüfung präsentiert werden. Nach erfolgreicher Prüfung wird ein ausführliches Zertifikat erteilt.

Für Interessierte wird am 21. Mai 2005 (und am 10. Sept. 2005) jeweils von 14.00 bis 17.00 Uhr ein Einführungsgespräch angeboten. Dieses Treffen dient der Klärung der Voraussetzungen und Zielsetzungen sowie der Erläuterung der Lehrinhalte.

Weitere Informationen:

Off-Theater NRW e.V.,
Institut für Theater,
Tanz und Kultur,
Erfststr. 92,
41460 Neuss,
Tel.: 02131/83319,
Fax: 02131/83391
Homepage: www.off-theater.de
Email: info@off-theater.de

Ankündigungen, Mitteilungen

OFF theater nrw

Institut für Theater, Tanz und Kultur
Neuss/Düsseldorf

BERUFSBEGLEITENDE FORTBILDUNGEN MIT ZERTIFIKATSABSCHLUSS



Fortbildung Theaterpädagoge/in

für Teilnehmer/innen mit geringen Theatervorkenntnissen
Dauer/Umfang: 2 Jahre (620 Unterrichtsstunden)
12.03.2005 - 04.02.2007 (Kurs 19)
10.09.2005 - 21.10.2007 (Kurs 20)

Aufbaufortbildung Theaterpädagoge BUT

für Teilnehmer/innen mit einschlägigen Vorkenntnissen in
Theater und Theaterpädagogik
Dauer/Umfang: 2 Jahre (1100 Unterrichtsstunden)
22.10.2005 - 16.12.2007 (Kurs 3)

Qualifizierung Kulturmanagement

Management und kaufmänn. Grundlagen, Marketing/PR,
Kommunikation und Führung, Selbst- und Zeitmanagement,
Präsentation, Sponsoring/Fundraising Projekt-/
Veranstaltungsmanagement sowie Fragen der Existenzgründung
1,5 Jahre (14 Wochenenden)
05.11.2005 - 13.05.2007

KONTAKT:

Off-Theater NRW e.V., Erftstr. 92, 41460 Neuss
Tel: 02131/83319 - Fax 02131/83391
info@off-theater.de - www.off-theater.de

Hans-Wolfgang Nickel

Regie: Thema und Konzept

Regie: Thema und Konzept

- erläutert grundlegende dramaturgische Begriffe,
- systematisiert eine Fülle von Übungen und
- klärt die gedankliche Basis von Theater.

Regie: Thema und Konzept hilft

- bei der Bearbeitung eines Themas,
- bei der Erarbeitung eines eigenen Stücks (eines Eigenprojekts),
- bei der Ausarbeitung eines Gestaltungskonzepts für das Stück eines Autors oder für das eigene Stück.

Regie: Thema und Konzept

- beschreibt und interpretiert unterschiedliche Wege zur Aufführung,
- klärt Phasen der Theaterarbeit,
- weist auf besondere Probleme hin (die Wahl des Publikums, die Ausbildung jugendlicher Spieler während einer Theaterarbeit) und
- gibt Hinweise für Planung und Organisation von Theaterprojekten.



Schibri-Verlag

ISBN 3-937895-07-8

Regie: Thema und Konzept

- erläutert grundlegende dramaturgische Begriffe,
- systematisiert eine Fülle von Übungen und
- klärt die gedankliche Basis von Theater.

Regie: Thema und Konzept hilft

- bei der Bearbeitung eines Themas,
- bei der Erarbeitung eines eigenen Stücks (eines Eigenprojekts),
- bei der Ausarbeitung eines Gestaltungskonzepts für das Stück eines Autors oder für das eigene Stück.

Regie: Thema und Konzept

- beschreibt und interpretiert unterschiedliche Wege zur Aufführung,
- klärt Phasen der Theaterarbeit,
- weist auf besondere Probleme hin (die Wahl des Publikums, die Ausbildung jugendlicher Spieler während einer Theaterarbeit) und
- gibt Hinweise für Planung und Organisation von Theaterprojekten.

ISBN 3-937895-07-8 • Umfang: 148 Seiten • Preis: 12,50 Euro

Ankündigung
Neuerscheinung
April 2005

Regie: Thema und
Konzept
 von
Hans-Wolfgang Nickel

im Schibri-Verlag
 Vorbestellungen möglich
 Tel. 039753/22757
 Fax: 039753/22583
 e-mail: schibri-verlag@t-online.de

Fachhochschule Dortmund

in Kooperation mit der

DGT – Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie

Die Drama- und Theatertherapie ist eine in den letzten 40 Jahren v.a. in den USA und England entwickelte handlungsorientierte Therapieform, die eine fruchtbare Verbindung zwischen der ursprünglichen Heilfunktion des Theaters und den Verfahren moderner Psycho- und Sozialtherapien herstellt. Ab September 2005 beginnt eine 3-jährige

Berufsbegleitende Weiterbildung:

„Theater- und Dramatherapie/Theaterpädagogik in sozialen und therapeutischen Arbeitsfeldern“

mit Fachhochschulzertifikat an der FH Dortmund, in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie (www.dgft.de)
Zulassungs-WE 23./24.04.05 oder 25./26.06.05, danach Einzelkolloquium zur Zulassung möglich.

Information und Anmeldung:

Fachhochschule Dortmund

Prof. Dr. Lilli Neumann

Tel.: 0231/755 51 90

E-mail: neumann@fh-dortmund.de, Lineumann@gmx.de

Zu inhaltlichen Fragen :

Bettina Stoltenhoff-Erdmann, Tel.: 0177/713 30 00

e-mail: bettinastoltenhoff@freenet.de

DGT – Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie und FH Dortmund

Veranstalten die

4. Sommerakademie Theater und Therapie

im Theater im Depot, Dortmund:

„Ins Rollen bringen – Rolle und Rollenarbeit in der Theater- und Dramatherapie“

9.-11. Juni 2005

Infos und Programm: Tel.: 0231/755 51 90,

www.dgft.de

oder neumann@fh-dortmund.de

23. + 24. Juni 2005 | Berlin

3. Kulturpolitischer Bundeskongress

Kulturpolitik zwischen Angebots-
und Nachfrageorientierung

publikum.macht.kultur.



publikum.macht.kultur.

Kulturelles Interesse ist kein unbegrenzt verfügbares Gut, sondern eine knappe Ressource, um die sich viele Anbieter bemühen. Die Ausweitung des öffentlichen Kulturangebotes, die Konkurrenz privater Anbieter im Freizeit- und Kulturbereich und vor allem die Aufmerksamkeit, die den Medien zuteil wird, haben eine neue Situation geschaffen. Die Aufgabe öffentlicher Einrichtungen als Anbieter kultureller Programme ist dadurch erschwert. Dem Wachstum und der Vielfalt der Angebote steht eine immer differenziertere Nachfrage gegenüber. Viele Einrichtungen erleben bereits einen deutlichen Besucherrückgang. Damit stellen sich ganz neue Anforderungen an Kulturmarketing und Kulturpolitik.

publikum.macht.kultur.

Dies ist die Ausgangslage für den 3. Kulturpolitischen Bundeskongress am 23. + 24. Juni 2005 in Berlin. Der Kongress widmet sich der aktuellen Situation kultureller Teilhabe unter anderem mit Analysen des Kulturpublikums, Untersuchungen der sozialen Voraussetzungen des Kulturinteresses sowie zu Kulturmarketingmethoden.

In Vorträgen, Round Tables und parallelen tagenden Foren diskutieren u.a. der Senator für Wissenschaft und Kunst des Landes Berlin Thomas Fliert, der Intendant des Thalia Theaters Ulrich Khuon, der Freizeitforscher Horst W. Opaschowski, der ZEIT-Journalist Thomas E. Schmidt, die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Johanna Wanka, die Hamburger Kultursenatorin Karin von Welck, der Leiter der Fondation Beyeler Christoph Vitell, die künstlerische Leitern des Weimarer Kunstfestes Nike Wagner sowie Heiner Barz (Düsseldorf), Thierry Chervel (Berlin), Florian Rötzer (München), Felicitas Romels-Stracke (München), Bernd Günther (Düsseldorf), Armin Klein (Ludwigsburg), Isabelle Pfeiffer-Poensgen (Berlin), Hermann Schäfer (Bonn), Oliver Scheytt (Essen) und viele andere.

Den Eröffnungsvortrag **Strukturwandel der Öffentlichkeit. Folgen für die Kulturpolitik** hält der Direktor des Kulturwissenschaftlichen Instituts NRW Jörn Rüsen (Essen).

KONGRESSORTE

Friedrich-Ebert-Stiftung
Konrad-Adenauer-Stiftung, Akademie der KAS
Landesvertretung NRW beim Bund

ANMELDUNG/INFORMATION

Kulturpolitische Gesellschaft
Weberstraße 59a · 53113 Bonn
Fon 0228-2 01 67-0 · Fax 0228-2 01 67-33
Email post@kupoge.de
Internet http://www.kupoge.de

Medienpartner: rbb, titelradio, kulturmanagement.net, rbb Kulturradio, Le Monde diplomatique, Fernsehzeitschrift, die tagesschau

Förderer

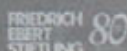
Die Beteiligungen der Bundesregierung für Kultur und Medien



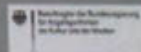
Kulturpolitische
Gesellschaft e.V.



Bundeszentrale für
politische Bildung



Als Kooperationspartner



Adressen der AutorInnen

Carola Lehmann
Kunst macht schön – Büro für
Kulturvermittlung,
Richard-Sorge-Str. 21, 10249 Berlin
Tel.: 030/420 17 174

Brigitte Schorn
Bundesvereinigung Kulturelle
Jugendbildung,
Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Tel.: 02191/794-394

Hajo Wiese
Am Wall Süd 16, 49808 Lingen
hajo.wiese@t-online.de

Tom Kraus
Am Wall Süd 16, 49808 Lingen
t.kraus@fh-osnabrueck.de

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

Birger Schmidt
schmidt.birger@gmx.de

Stephan Weßeling
kontakt@theater-daktylus.de

Britta Gundlach
brittagundlach@gmx.net

Karola Wenzel
Institut fuer Theaterpaedagogik, FH
Osnabrueck/ Lingen,
k.wenzel@fh-osnabrueck.de

Bruni Müllner
brunimuellner@tpz-lingen.de
0591-9166323

Gitta Martens
Akademie Remscheid
Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Tel.: 02191/794-267
martens@akademieremscheid.de

Prof. Dr. Wolfgang Sting
Universität Hamburg, Institut für
ästhetische Erziehung
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
email: sting@erzwiss.uni-
hamburg.de

Florian Vaßen
Immengarten 5, 30177 Hannover
vassen@fbis.uni-hannover.de

Norbert Ebel
Norbert.ebel@t-online.de

Fanni Lange-Mülot
Bernardstr. 56, 63067 Offenbach am
Main
f.lange-mulot@web.de

Kirsten Schilling
Nehringstr. 27, 14059 Berlin

Dr. Lars Göhmann
Bund Deutscher Amateurtheater
Postfach 21 28, 49791 Lingen
goehmann@freenet.de

Marc Mühlhaupt
marc.muelhaupt@web.de

Francesca Vidal
Hannah-Arendt-Str. 6,
76 829 Landau

Edith Treder
edithtreder@yahoo.de

Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt
Sembritzki-Str. 31, 12169 Berlin
wendlandt@asfh-berlin.de

Theaterpädagogik aus dem Schibri-Verlag



Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik

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? Wo ist es dahin gekommen? Wohin weisen gegenwärtig diskutierte Tendenzen? Ein sehr nützliches Buch – nicht zuletzt wegen der ausführlichen Bibliographie der weit gestreuten Publizistik von Hans-Wolfgang Nickel (entdeckt und zusammengestellt von Antonios Lenakakis). Das Buch wurde 2003 herausgegeben von Ulrike Hentschel und Hans Martin Ritter im SCHIBRI-Verlag Berlin/Milow, 332 S., 20 Euro (ISBN 3-933978-83-1).



ISBN 3-933978-90-4
242 S., 2004, 13,50 Euro

Paedagogus Ludens

Der Autor macht anhand der empirischen Ergebnisse deutlich, wie spiel- und theaterpädagogisch ausgebildete LehrerInnen ihre Fertigkeiten, die sie erworben haben in ihrem Berufsalltag professionell und erfolgreich einsetzen.

„Durch das fachliche Studium entsteht ein erweitertes Berufsverständnis (job enlargement und job enrichment).“ Prof. Dr. Gerd Koch
Überdies eröffnet das Buch mittels der Detailinformationen zum Forschungsprozess und zur methodologischen Einbettung der Untersuchung einen Erkenntnisweg für eine empirische spiel- und theaterpädagogische Grundlagenforschung, welche die Legitimation des Arbeitsfeldes konstruktiv vorantreiben kann.

„Mit der Dissertation von Antonios Lenakakis erhält die Spiel- und Theaterpädagogik eine theoretisch gestützte Empirie samt einer Klare, auf das Thema der Dissertation bezogenen Darstellung der Grundgedanken der Theory...“ Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel
Antonios Lenakakis, Dr. phil., Jg. 1971, ist Grundschullehrer in Bethymnon/Kreta und Dozent für Spiel- und Theaterpädagogik an der Universität Kreta.



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



Es gibt viele Spielarten

– aber nur eine **SpielArt**, die Sie abonnieren können!

Ja, ich will...

- ein **SpielArt-Abo** (4 Ausgaben jährlich) für 17,50 Euro inkl. Versand
 ein **SpielArt-Abo** zum Förderpreis für 35 Euro inkl. Versand

Name: Vorname:

Anschrift: PLZ:

- 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:

Diesen Coupon
bitte senden oder mailen an:

SpielArt
an FEZ Wuhlheide
102459 Berlin

Mail:
SpielArt.Berlin@web.de

Wenn Sie regelmäßig SPAN statt SPAM erhalten möchten, d.h. unsere „**SpielArtNews**“ mit aktuellen theater-
pädagogischen Informationen, dann geben Sie uns bitte Ihre E-Mail-Adresse:

„Theaterpädagogen an Schulen sollten einen Kontrast zum Schulalltag schaffen. Wenn du ein guter Theaterpädagoge bist, bringst du den Schülern bei, sich sicherer zu fühlen, zuversichtlicher zu sein, ein guter Geschichtenerzähler zu sein. Du bringst [REDACTED] aufrecht steht, ohne sich dabei anzuspannen.“

Während meiner Schulzeit haben mir die Lehrer immer gesagt: „Nimm Sprechunterricht sehr schwach war. Ich fragte sowas gebe mir nicht sagen. An der körperlich [REDACTED] drum. Weil dein Erdkundelehrer nur will, dass du gut in Erdkunde bist. Wer schaut auf die Schüler

Nicht allein in Rechnungssachen

Soll der Mensch sich Mühe machen.

Die Theaterpädagogen sind die einzige Hoffnung. Ich unterrichtete sie darin, dass sie es zulassen, dass Veränderungen geschehen.“

(Keith Johnston, Korrespondenzen 46, S. 55)