

Zeitschrift für Theaterpädagogik

Aktionen, Begegnungen, Reflexionen

Gerd Koch/Ulrike Hentschel: Editorial ■ Barbara Kantel: 1+1=3. Ganztags-
schule als Chance?! Felicitas Jacobs: Warum Bin ich auf der Bühne als M-
ecke so gut? Rieke Oberlaender: Wirklichkeitssplitter ■ Susanne Catrein:
Sonnentaler. ■ Wolfgang Wendlandt: Grundhaltungen und Handlungsstra-
tegien fuer das szenische Improvisieren ■ Tania Meyer: KIOSK. ■ Ute Hand-
werg: Austausch fuer Theaterfachleute aus Deutschland und Japan ■ Nico-
le Aurich/Astrid Domke: Deutsch-israelische Begegnung ■ Ute Karl: Zwischen
Raume und Grenzzaenge ■ Annetta Meissner: Theaterarbeit mit Menschen
mit geistiger Behinderung ■ Birte Rosenau: Verlust von Kollektiver Fahr-
durch Individualisierung und Institutionalisierung ■ Kristin Wardetzki:
Erzaehlen - Kunst oder nicht Kunst ■ Alexander Ernst ■ Fuenf Minuten So-
warzfilm oder 11'09''01" ■ Gerd Koch/Ulrike Hentschel: Editorial ■ Bar-
bara Kantel: 1+1=3. Ganztags-
schule als Chance?! Felicitas Jacobs: Warum B-
in ich auf der Buehne als Muecke so gut? Rieke Oberlaender: Wirklichke-
ssplitter ■ Susanne Catrein: Sonnentaler. ■ Wolfgang Wendlandt: Grundh-
ltungen und Handlungsstrategien fuer das szenische Improvisieren ■ Ta-
ia Meyer: KIOSK. ■ Ute Handwerk: Austausch fuer Theaterfachleute aus D-
utschland und Japan ■ Nicole Aurich/Astrid Domke: Deutsch-israelische
egegnung ■ Ute Karl: Zwischen/Raume und Grenzzaenge ■ Annetta Meissn-
r: Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ■ Birte Rosenau:
Verlust von Kollektiver Fahr-
nali-
exan-
Ulri-
Chan-

Korrespondenzen

ATZE

Theater- und
Konzerthaus für Kinder



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. 65.000 Zuschauer unsere Vorstellungen, das sind pro Aufführung 320 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.

NEU: Theaterpädagogisches Begeitheft zum Stück: „Ben liebt Anna“

Karten und Infos:

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

Kontakt Theaterpädagogik:

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

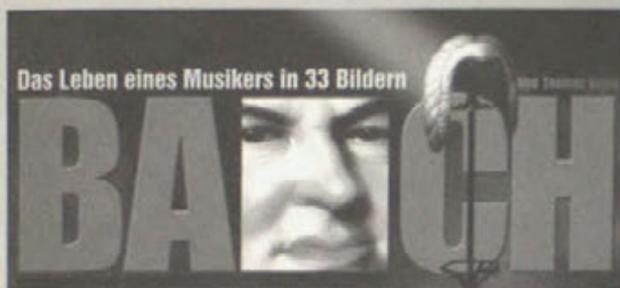
Adresse und Anfahrt:

Max-Beckmann-Saal
Luxemburger Straße 20 · 13353 Berlin
U9 Amrumer Straße, Bus 147, 221

www.atzeberlin.de

20 Jahre ATZE

Zum ersten Mal auf der Bühne!!!



Musiktheater mit Kammerorchester und Chor. Von Thomas Sutter.
Teil 1 ab 9 Jahren / Teil 1-3 für Jugendliche und Erwachsene.

Premiere: 23. September 2005

11 Schauspieler und 12 Musiker in 138 Rollen und historischen Kostümen entführen die Zuschauer in die faszinierende Welt des Spätbarock!

ATZE lässt Bach als einen Menschen lebendig werden, der seinen Lebens Traum mit unbeugsamem Willen und großer Leidenschaft verfolgte. Das Künstlerportrait mit Kammerorchester und Chor zeigt Bach nicht nur als Urvater der Harmonie und Musikgenie, sondern auch als Mensch in seiner Zeit, dessen Auseinandersetzungen mit den kirchlichen Institutionen und der weltlichen Obrigkeit bis heute berühren.

Teil 1 zeigt Bachs Leben von seiner Kindheit bis zur ersten Ehe und späteren Einkerkerung in Weimar 1717.

Teil 1-3 deckt die ganze Lebensgeschichte ab.

Bach wird gefördert aus Mitteln des Hauptstadtkulturfonds.



Oktober

Mittwoch	26.10.	10.30 Uhr	Teil 1
Donnerstag	27.10.	10.30 Uhr	Teil 1
Freitag	28.10.	10.30 Uhr	Teil 1
		19.00 Uhr	Teil 1 - 3
Samstag	29.10.	19.00 Uhr	Teil 1 - 3
Sonntag	30.10.	16.00 Uhr	Teil 1
Montag	31.10.	10.30 Uhr	Teil 1

November

Sonntag	20.11.	16.00 Uhr	Teil 1
Montag	21.11.	10.00 Uhr	Teil 1 - 3
Dienstag	22.11.	10.30 Uhr	Teil 1
		19.00 Uhr	Teil 1 - 3
Mittwoch	23.11.	10.00 Uhr	Teil 1 - 3
Donnerstag	24.11.	10.00 Uhr	Teil 1 - 3

Dezember

Freitag	02.12.	19.00 Uhr	Teil 1 - 3
Samstag	03.12.	19.00 Uhr	Teil 1 - 3
Sonntag	04.12.	16.00 Uhr	Teil 1
Montag	05.12.	10.00 Uhr	Teil 1 - 3
Dienstag	06.12.	10.30 Uhr	Teil 1
Mittwoch	07.12.	10.30 Uhr	Teil 1
		19.00 Uhr	Teil 1 - 3

Inhalt

Editorial	3	Verlust von Kollektiverfahrung durch Individualisierung und Institutionalisierung. (M)ein Plädoer für Theaterarbeit im Alltagsleben	45
<i>Gerd Koch/Ulrike Hentschel</i>			
Aktionen			
1+1=3. Ganztagschule als Chance?!	5	<i>Birte Rosenau</i>	
<i>Barbara Kantel</i>		Erzählen – Kunst oder nicht Kunst	47
Warum bin ich auf der Bühne als Mücke so gut? – Das Abenteuer einer Spielleiter-Produktion	9	<i>Kristin Wardetzky</i>	
<i>Felicitas Jacobs</i>		„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder „11'09"01". Die cineastische Verwirklichung einer Provokation?	53
„N' Wollf trifft uff'n Schaf" – Beobachtungen bei einer Spielleiterraufführung	13	<i>Alexander Ernst</i>	
<i>Kathrin Messerschmidt</i>		Rezensionen	57
„Wirklichkeitssplitter"		Veranstaltungen – Termine – Hinweise	62
Bericht über die praktische Fachtagung für Spielleiter und Spielleiterinnen beim Theatertreffen der Jugend 2005 in Berlin	15	Adressen der AutorInnen	25
<i>Rieke Oberländer</i>		Fotonachweise	2
Sonnenallee. Intermedial am Rand der Mauer spielen	18	Impressum	2
<i>Susanne Catrein</i>			
Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure	21		
<i>Wolfgang Wendlandt</i>			
Begegnungen			
KIOSK. Deutsch-türkischer Treffpunkt – unter Einsturzgefahr?	26		
<i>Tania Meyer</i>			
Austausch für Theaterfachleute aus Deutschland und Japan	28		
<i>Ute Handweg</i>			
Deutsch-israelische Begegnung	30		
<i>Nicole Aurich/Astrid Domke</i>			
Reflexionen			
Zwischen/Räume und Grenzgänge Einige Überlegungen zu Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens	33		
<i>Ute Karl</i>			
Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Einige konzeptionelle Überlegungen	41		
<i>Annetta Meißner</i>			

**Themen des kommenden Heftes
48: „Wirkungsforschung sowie
Theater und Sport“,
Redaktionsschluss für Heft 48 ist
der 16. Januar 2006.
Beiträge bitte an Red.-Adresse:
Ulrike Hentschel, Gerd Koch
(E-mail siehe unten)**

Fotonachweise

Artikel von Ute Karl: Thomas Lang, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Artikel von Kristin Wardetzky: Johannes Eisele

Artikel von Rieke Oberländer: Berliner Festspiele GmbH

Artikel von Nicole Aurich/Astrid Domke: Gil Levi

Impressum

- Herausgeber: Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: uhen@udk-berlin.de, Fax: 030-78717974,
Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,
e-mail: Koch@asfh-berlin.de, Fax: 030-99245-245
Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort
Lingen (Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de, Fax: 0591-
91269-92
Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königs-
worther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: vassen@fbis.uni-hannover.de, Fax: 0511-76219050
- In Kooperation mit Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und
Jugend)
- Heftredaktion: Gerd Koch, Ulrike Hentschel
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 47 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

Ulrike Hentschel, Gerd Koch

Durch drei Begriffe, die für die Theaterpädagogik bestimmend sind, wird das vorliegende Heft 47 der KORRESPONDENZEN gegliedert: **Aktionen – Begegnungen – Reflexionen**. Hinzu kommen – für den *background* – Buchvorstellungen und Hinweise auf Veranstaltungen (letztere können bei einer zweimal im Jahr erscheinenden Fachzeitschrift nur eine ganz geringe Auswahl aus der Vielfalt sein, die tagtäglich angeboten wird).

Das Heft beginnt mit Beiträgen zu theaterpädagogischen **Aktionen** in unterschiedlichen Praxisfeldern:

Barbara Kantel berichtet über die Möglichkeiten theaterpädagogischer Arbeit in Ganztagschulen und greift damit ein Thema der KORRESPONDENZEN 46 wieder auf. Drei Beiträge über die Weiterbildung von Spielleiterinnen und Spielleitern liefern Felicitas Jacobs, Kathrin Messerschmidt und Rieke Oberländer. Jugendkulturelle Identifikation im Feld von Film und Literatur ist der Ausgangspunkt einer intermedialen Theaterproduktion in der Schule, die Susanne Catrein vorstellt. Wolfgang Wendlands Beitrag zu „Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren“ kann als eine methodische Handreichung für die Praxis verstanden werden.

Begegnungen ganz unterschiedlicher Art kennzeichnen die Theaterpädagogik: Schon das Bühnengeschehen, das Geschehen von Menschen auf Spielflächen ist zugleich *Aktion/action* und es ist *Begegnung*. Aber auch Kolleginnen und Kollegen begegnen sich, wie Theatergruppen es tun – und mit dem Publikum findet immer *Begegnung* statt. Die Beiträge von Tania Meyer, Nicole Aurich/Astrid Domke und Ute Handweg zeugen davon.

Das, was wir beruflich tun, spiegeln wir immer auf irgendeine *Wiese*: ein *aktiver* Vorgang, eine *Begegnung* auf einer anderen Ebene – eine *Reflexion*. Fünf Beiträge haben wir dieser Rubrik zugeordnet – wir haben aber während der Redaktionszeit an diesem Heft gesehen, dass in den Beiträgen der Rubriken **Aktionen** und **Begegnungen** natürlich immer schon *Reflexion* stattfindet – und wir haben bemerkt, daß die Autorinnen und Autoren ganz anschaulich von Gegenständen, von Arbeitswirklichkeiten etwa sprechen, über die sie dann reflektieren.

Ute Karl stellt Überlegungen zu den Bildungsprozessen an, die mit dem Theaterspielen einhergehen. In ihrer Untersuchung kommen Spieler und Spielerinnen eines Altentheaters zu Wort, die sich über die Wirkungen äußern, die das Theaterspielen auf sie hatte. Die konzeptionellen Überlegungen von Annetta Meißner zu theaterpädagogischer Praxis mit geistig behinderten Menschen münden in die Empfehlung für *performatives Arbeiten*. Birte Rosenau setzt sich mit den theoretischen Überlegungen Ulrich Becks (*Risikogesellschaft*. Frankfurt/Main 1986) und seine Relevanz für theaterpädagogische Arbeit auseinander.

Kristin Wärdetzky reflektiert in ihrem Beitrag die Rolle des Erzählens zwischen alltäglichem und künstlerischem Handeln. Ein Blick über den theaterpädagogischen Tellerrand wagt Alexander Ernst, indem er Heiner Müllers Medienkritik als Impuls für ein Filmprojekt zum 11. 9. 01 aufgreift.

Auch aus Anlass dieses Heftes kann wieder vermeldet werden: Diejenigen, die hier schreiben, stehen in praktischen und gedanklichen Auseinandersetzungen des weiten Feldes der Theaterpädagogik. Ferner sind viele von ihnen seit langem LeserInnen und AbonnentInnen. Erfreut können wir feststellen, daß das Wort **KORRESPONDENZEN** positiv und konstruktiv aufgenommen wird: Über die Zeitschrift korrespondierenden die Kolleginnen und Kollegen anspruchsvoll miteinander! Die *Zeitschrift für Theaterpädagogik KORRESPONDENZEN* wird angenommen. Ein spezieller Dank von unserer Seite an die Autorinnen und Autoren, die zugleich LeserInnen, AbonnentInnen sind!

Die **KORRESPONDENZEN** und ihre MitarbeiterInnen haben seit ihrer Gründung vor 20 Jahren, also seit 1985, aktiv dazu beigetragen, dass der Begriff *Theaterpädagogik* sich für unsere *Aktionen*, *Begegnungen* und *Reflexionen* durchgesetzt hat, dass sich nicht nur ein kleiner Kreis etwas darunter vorstellen konnte. Aus diesem Grunde haben wir bei der Umschlaggestaltung dieses Heftes dreierlei gewagt: Zum Einen haben wir diesmal kein Schwerpunktthema, sondern die drei Rubriken *Aktionen*, *Begegnungen* und *Reflexionen*. Und zum Anderen haben wir auf dem *cover* riskiert, das Wort **KORRESPONDENZEN** nach unten zu stellen und die inhaltliche Aussage **ZEITSCHRIFT**

Editorial

FÜR THEATERPÄDAGOGIK wie ein Signal nach oben gesetzt. Die gewohnte Form befindet sich diesmal auf der Rückseite des Heftes. Wir fragen unsere Leserinnen und Leser: Soll dieser Versuch die gewohnte Anordnung der Zeilen KORRESPONDENZEN und ZEITSCHRIFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK dauerhaft ablösen oder bleiben wir bei dem, was wir kennen? Für Antworten können unsere Email-Adressen benutzt werden: Ulrike Hentschel: uhen@udk-berlin.de, Gerd Koch: koch@asfh-berlin.de

Zwei Berichtigungen zum letzten Heft 46: Auf dem cover fehlte das „c“ bei Keith Johnstone und zu dem Photo auf Seite 53 (unten rechts) geben wir verspätet und mit Dank den Namen der Photographin an: Irina Höft aus Kiel. Es ist ein Szenenphoto der Inszenierung „Die Vögel“ der Hamburger *Eisenhans Theaterprojekte* (eine Kooperation für integratives Theater mit behinderten und nichtbehinderten Darstellern von *Thalia Treffpunkt* des Thalia-Theaters Hamburg und *Leben mit Behinderung e. V.* Hamburg).

Schwerpunkte des nächsten Heftes werden sein: Wirkungsforschung von Theaterpädagogik und Theater und Sport. Um Mitarbeit wird gebeten (bitte, die oben schon angegebenen Email-Adressen benutzen). Redaktionsschluss ist der 16.1.2006.

Eine Übersicht über alle bisher erschienenen Hefte der KORRESPONDENZEN findet sich unter: www.fbils.uni-hannover.de/sdls/vassen/pub/korrespondenzen

Internationale Konferenz zur Geschichte der Theaterpädagogik: *Generationen im Gespräch (Archäologie der Theaterpädagogik II)* vom 24.11 bis 27.11.2005 in Lingen/Ems: Autorinnen und Autoren, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der KORRESPONDENZEN sowie die Herausgeber und die Herausgeber werden beteiligt sein. Interessenten erhalten Informationen über www.gut.fh-osnabrueck.de.

Diesem Heft der KORRESPONDENZEN liegt ein Prospekt des SCHIBRI Verlags bei: Neuerscheinungen zur Theaterpädagogik.

vhs/Neukölln.....

Otto-Suhr-Volkshochschule

**berufsbegleitende
theaterpädagogische Grundlagenbildung
Spielleiter/in an der VHS Neukölln:
Beginn: 08. Februar 2006**

für Teilnehmer/innen aus pädagogischen und sozialpädagogischen, therapeutischen oder kulturell-künstlerischen Tätigkeitsfeldern, aus dem Service- und Managementbereich. Die Weiterbildung ist vom Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT) anerkannt.

Umfang: 600 Stunden in 15 Monaten, 46 Abendtermine Mi, 17.45-21.45 Uhr
12 Wochenenden außerhalb der Ferien, 10-tägige Probenphase (Bildungsurlaub);
5 öffentliche Aufführungen
Kurs-Nr. Nk-P400a

Information – Beratung – Anmeldung:
Otto-Suhr-Volkshochschule Berlin-Neukölln
fon 030 6809 -3303/-2433, Di u. Do., fax -3298
Email: horst.spaeth@ba-nkn.verwalt-berlin.de
www.vhs-neukoelln.de

Aktionen

1 + 1 = 3

GANZTAGSSCHULE ALS CHANCE?!

Mehr als die Summe der Teile: Zusammenarbeit von Theater und Schule
MULTIPLIK-Fortbildung des Ausschusses „Theaterpädagogik am Theater“

Barbara Kantel

Immer mehr Anforderungen kommen auf Schule zu. Neben Fachwissen soll sie ihren Schülern sowohl Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit als auch Ergebnisorientiertheit und Präsentations- und Projektplanungstechniken vermitteln. Tägliches Brot für Theaterpädagoginnen und -pädagogen mit ihrem Arbeitsfeld der ästhetischen Bildung. **Warum also nicht die Kräfte bündeln?** So lautete die Einladung an Theaterpädagogen und Lehrer zu einer Zukunftskonferenz, deren Ziel es war, über die Stationen Vergangenheit (Was hat sich bewährt?), Gegenwart (Wie sind die aktuellen Bedingungen?) und Zukunft (Wohin laufen die Trends und laufen wir mit?) konkrete Projekte für die Ganztagschule zu entwickeln.



Abb. 1

Mit einer Zeitleiste zu persönlichen, gesellschaftlichen und spezifisch schulpolitischen Ereignissen der letzten zwanzig Jahre starteten die insgesamt 15 Konferenzteilnehmer. Die Notizen und Assoziationen aller wurden in Gruppenarbeit zu je einem Bild verdichtet. Von besonderem Interesse für das Tagungsthema ist das Bild zum Thema Schule.



Abb. 2

Die fetten Jahre scheinen vorbei zu sein. Wir stehen vor einem Riesenberg an Problemen und es fehlt uns an Treppenstufen, um diesen Berg zu bewältigen. Ein Feuerwehrauto symbolisiert den Notfall. Dagegen stehen die Ressourcen, die die in diesem schwierigen Umfeld handelnden Menschen mitbringen: die feste Überzeugung und positive Einstellung zu den Optionen des Theaterspiels als Aspekt der Persönlichkeitsbildung.

In Tischgesprächen (Abb. 3 und 4) konzentrierten sich die Teilnehmer, diesmal nach Berufsgruppen (Lehrer, freie Theaterpädagogen, Theaterpädagogen an Theatern) aufgeteilt, auf die Frage nach

müsse; erst dadurch würde überhaupt die Basis für eine Anerkennung des Faches Theater geschaffen.

Mit theaterpädagogischen Methoden erarbeiteten sich die Teilnehmer im Folgenden ihre Sicht auf die Zukunft. Unter dem Titel: „Wir schreiben das Jahr 2015. Für diese Zukunft werde ich gerne tätig werden“ entstanden drei Gruppenimprovisationen.

Zwei Spielszenen zeigten Theaterpädagogik vor allem als Methode zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten (in Deutsch, Physik u.a.). Dieser bis dahin eher nebensächliche Aspekt wurde im anschließenden Gespräch auf sein Potential hin befragt. Die Konferenzteilnehmer hielten ihn für umsetzbar (hierin läge Potential für Lehrerfortbildungen im Bereich Unterrichtliche Methoden), aber eher irrelevant für das Ziel einer Zusammenarbeit von Theater und Schule, weil damit eine Reduktion der angestrebten ästhetischen Bildung auf einen „Instrumentenkoffer“ für den herkömmlichen Fächerkanon einherginge.

Die dritte Spielszene hingegen nahm sich des Stichwortes „Institutionalisierung“ an und präsentierte eine für Theater und Schule zuständige Projektgruppe, die durch 2% der Mehrwertsteuereinnahmen finanziert wurde und dadurch auf überaus erfolgreiche und langfristige Projekte zurückblickte und vorausschaute. Die Vorzüge einer Erweiterung des Lernbegriffs um eine ästhetische Komponente wurden sichtbar.

Die Zukunftskonferenz hatte sich konkrete Verabredungen für konkrete Projekte als Ziel gesteckt. Tatsächlich gelang es den Teilnehmern zu den Themen „Erweiterter Lernbegriff“, „Lokales und Regionales Netzwerk“ sowie „Institutionelle Verankerung“ weitere Arbeitsschritte in einem überprüfbareren Zeitraum zu vereinbaren (Abb.7).

In einer abschließenden „Licht und Schatten“ – Runde äußerten sich die TeilnehmerInnen sehr zufrieden sowohl über die Methode als auch über die Ergebnisse dieser arbeitsintensiven und zeiteng durchgeführten Konferenz.

Das Zusammentreffen verschiedener Berufsfelder aus unterschiedlichen Bundesländern wurde sowohl als schwierig („Man bleibt doch ganz schön dem Eigenen verhaftet.“) als auch als bereichernd („unterschiedliche Berufsfelder und Projekte kennengelernt“) empfunden. Man hat sowohl die beschränkende Sicht des eigenen Arbeitsbereiches gespürt als auch die Aufbruchstimmung zu neuen Horizonten und Perspektiven. Die zu Beginn der Konferenz gespielte Sequenz (= Lustvoll unge-

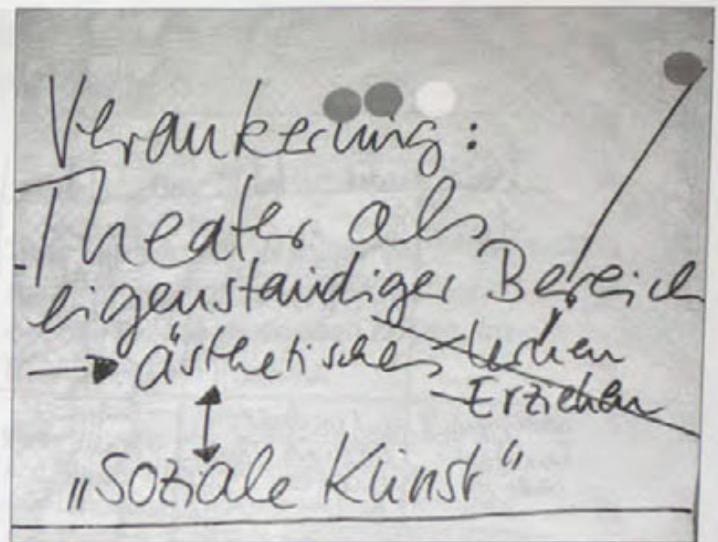
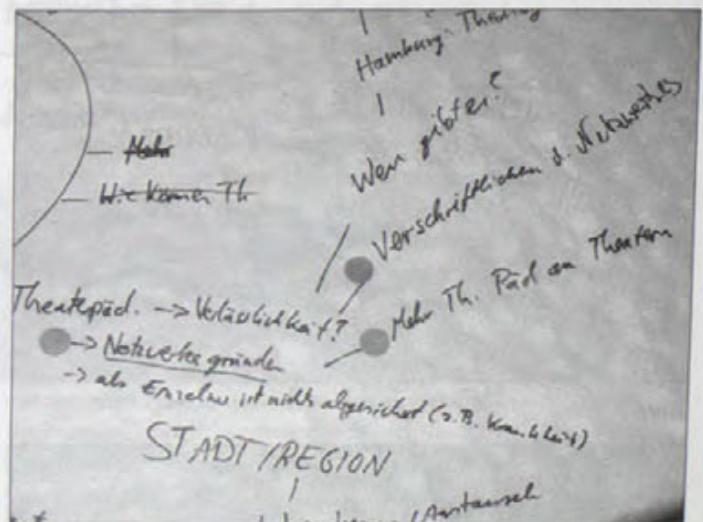


Abb. 5 und 6



hemmt wurden alle Vorurteile, die unter Lehrern über Theaterpädagogen und unter Theaterpädagogen über Lehrer kursieren, in einer Klatsch- und Tratschrunde ausgebreitet –) bewahrheitete sich damit im Konferenzverlauf nicht: Das Verständnis für die je eigenen Perspektiven der Berufsgruppen schien gewachsen.

Natürlich gab es auch die bange Frage: Haben die Anregungen Bestand? Kann man etwas davon in den eigenen Arbeitsalltag hinüber retten oder verlassen die schönen Ziele zuhause wieder? Doch man konnte sich sagen: Die Umsetzung dieser Ziele hat ja mit den konkreten Verabredungen zu einzelnen Projekten schon begonnen.

Zu nennen ist die **Institutionalisierung eines schulisch-theaterpädagogischen Netzwerks um das schauspielbannover** herum mit der Überlegung, ähnliche Netzwerke an anderen Theatern in Niedersachsen zu verankern. Dabei fungiert die thea-

1+1=3
GANTAGSSCHULE ALS CHANCE?!

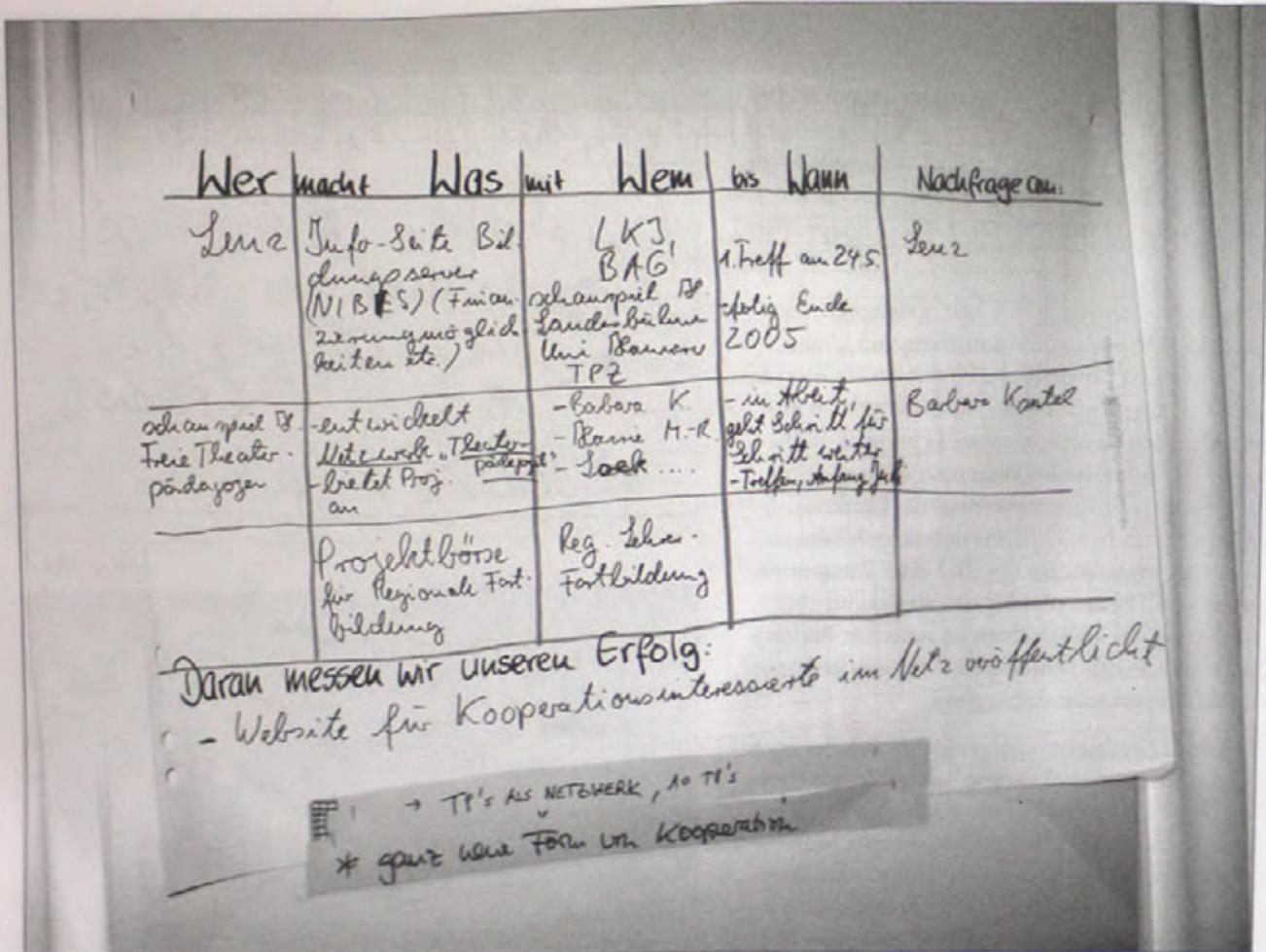


Abb. 7



Abb. 8

terpädagogische Abteilung des schauspielhannover als Koordinations- und Vermittlungsstelle von langfristigen Theaterprojekten und -arbeitsgemeinschaften für Schulen und freie Theaterpädagogen, wobei die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit auf einem jährlichen Festival im schauspielhannover der Öffentlichkeit präsentiert werden sollen.

Ebenso gab es konkrete Verabredungen zu ersten Arbeitsschritten, um für einen um die Implikationen des Theaters erweiterten Lernbegriff zu werben und sich in Politik und einschlägigen Gremien zu engagieren und damit eine dauerhafte Verbindung von Schule und Theater zu etablieren.

Die Aufbruchstimmung, mit der die Konferenzteilnehmer nach Sachsen, Berlin, Hamburg und Niedersachsen zurückkehrten, wird uns ein kleines Stück weitertragen in Richtung 1+1=3: Ganztagschule als Chance für eine fruchtbare langfristige Zusammenarbeit von Theater und Schule (Abb. 8).

Warum bin ich auf der Bühne als intrigante Mücke so gut? Das Abenteuer einer Spielleiter-Produktion

Felicitas Jacobs

„Sabine heult und will alles hinschmeißen“, flüstert mir Spielerin Anne während einer kurzen Probenpause zu. Ich sehe gerade noch aus dem Augenwinkel die vordere Bühnentür zufallen, nur der Rucksack der verschwindenden Person verrät mir, um wen es sich handelt: Sabine, im Stück Außenseiterin eines Klassentreffens, darüber hinaus in den Rollen eines Löwen und einer Mücke. Ich erwische sie, den Tränen nahe, auf dem Weg zur U-Bahn. „Ich schaffe diese fiese Figur nicht“, sagt sie. „Jeder wird denken, ich bin privat so verklemt, niemand wird das als Rolle erkennen.“

Wir befinden uns in der Endphase eines Prozesses, in dem ich gemeinsam mit einem Kollegen eine Spielleiter-Weiterbildungsgruppe zur Aufführung bringe.

Das ist meine achte Produktion dieser Art. Diesmal bearbeiten wir das Thema Fabeln, dramaturgisch eingerahmt durch ein Klassentreffen.

18 junge und ältere Männer und Frauen, Tänzer, Pädagogen, Schauspieler, Unternehmensberater, leitende Angestellte aus Verwaltung und Wirtschaft ringen um Figuren. Themen, Ansprüche und Auftritte wechseln einander ab.

Alle kämpfen unter unserer Regie mit Niederlagen und Erfolgen, entwerfen Rollen und Szenen, die wir ihnen wieder wegnehmen, weil sie nicht funktionieren; entdecken sich stattdessen überrascht in anderen Szenen, die unerwartet stimmig sind.

Ein kreatives Chaos bricht aus, das allen Theater-schaffenden hinlänglich bekannt ist. Doch Menschen, die diesen Prozess zum ersten Mal erleben, sind emotional verunsichert. Alte Freundschaften treten in den Hintergrund, neue Beziehungen werden sichtbar. Sicherheiten verschwinden, Risiken locken und machen Angst. Bei manchen setzt der Fluchtinstinkt ein, wie auch bei Sabine.

„Ich habe noch nie gekniffen“, weint sie, während wir auf den Treppenstufen vor der Bühne sitzen. „Aber so anstrengend hab ich mir das nicht vorgestellt.“

Klar, denke ich und rede beruhigend und lockend auf sie ein. Ich will sie unbedingt in der Gruppe halten. Der Ausgang dieses Konfliktes – einer von vielen während der 10 Probenstage – scheint offen. Wird sie bleiben oder gehen?

Theaterpädagogen sollten mindestens einmal im Berufsleben auf der Bühne gestanden haben, im Kampf um ein Produkt.

Es ist unstrittig, dass die theaterpädagogische Aus- und Weiterbildung den Teilnehmern eigene Spielerfahrungen ermöglichen muss, doch wie umfangreich diese sinnvollerweise sein sollten, wird unterschiedlich bewertet und umgesetzt.

Der Stellenwert einer Abschlussproduktion drückt verschiedene Zielsetzungen aus, die den vorangegangenen Entstehungsprozess widerspiegeln. Die Polaritäten, zwischen denen zu wählen ist oder innerhalb derer Alternativen gestaltet werden können, lassen sich zum Beispiel so beschreiben: Eine sich als basisdemokratisch verstehende Gruppe wird die Vorlage für ihre Produktion in vielschichtigen Entscheidungsprozessen sichten und auswählen, wird in der Probenphase gruppenspezifische Entwicklungen und Erfordernisse dem künstlerischen Prozess gegebenenfalls unter- oder nachordnen, wird Fragen, die sich an Schauspiel und Regie stellen, möglicherweise durch Mehrheitsentscheidungen beantworten, selbst wenn diese künstlerisch nicht überzeugen. Die Gruppe übernimmt die Verantwortung, der Regisseur/Theaterpädagoge fungiert als kompetenter Berater. Demgegenüber steht ein Produktionsprozess, der sich in seiner Art und Weise eher der als traditionell oder klassisch verstandenen Theaterform zuweisen lässt. Hier entwickelt der Regisseur/Theaterpädagoge eine Vision, die er mit Hilfe des Ensembles verwirklicht, sinnvollerweise unter Nutzung aller Ressourcen, d.h. darstellerischer Qualitäten, die die Mitglieder der Gruppe verkörpern. Der Regisseur/Theaterpädagoge übernimmt die Verantwortung, das Ensemble wird zum Erfüllungsgehilfen.

Vor der Entscheidung für oder gegen ein Regie-Modell, auf der Suche nach weiteren, alternativen Produktionsformen, muss vorab die Frage geklärt werden, die – so banal sie klingt – die Weichen für die spätere Arbeitsform stellt:

Wie wichtig ist die Schauspielerei für Menschen, die doch gar nicht auf die Bühne wollen, die eher andere Menschen ins Spiel bringen oder die eigene Arbeitswelt lebendiger gestalten möchten, die sich

Warum bin ich auf der Bühne als intrigante Mücke so gut?

spielpädagogische Methoden aneignen wollen, um mit diesem Instrumentarium dem Laien Theaterstücke oder persönliche und gesellschaftliche Themen lustvoll nahe zu bringen? Warum sollen zukünftige Spielleiter und Theaterpädagogen wie Profis auf die Bühne geschleucht werden? Warum sollen sie wie diese um Figuren und Szenen kämpfen, sie finden und ausfüllen?

Solche Einwände ertönen gelegentlich auch im Probenstress wie ein Notruf:

„Zwölf Monate lang hat alles Spaß gemacht. Jetzt so ein Kampf um die Glaubwürdigkeit von Rollen. Wir wollen keine Schauspieler werden. Hilfe!“ Zur Frage der Notwendigkeit eigener Bühnenerfahrungen in der theaterpädagogischen Ausbildung hier einige Thesen von Felix Rellstab, dem ehemaligen Leiter der Schweizer Schauspiel Akademie, die Schauspieler und Theaterpädagogen im ersten Jahr gemeinsam unterrichtet:

„Künftige künstlerische Animatoren müssen den Grundanforderungen, welche die künstlerische Animation stellt, entsprechen. Sie müssen: sowohl als Künstler als auch als Animatoren begabt sein. Was heißt das nun? (...)“

Als Künstler müssen sie also zuerst besondere Gaben der Wahrnehmung in ihrem Bereich haben, also Gaben des Sehens, Hörens oder Bewegens, einen Sinn für Rhythmus und Dynamik, für Beziehungen und Spielhandlungen. Es ist auch fachkünstlerisches Können gefragt. Ein Musikanimator, der weder singen noch ein Instrument professionell spielen kann, ist undenkbar. (Denkbar ist aber leider immer noch der unsensibel dilettierende Theaterpädagoge)“ (...)“

Der Lernende lernt Theater spielen, er lernt Spielbedingungen mit eigenen Assoziationen und Spielvorschlägen zu füllen, in Konzentration auf das Wichtige und mit Präzision. (...) Der Lernende soll sich in Ernstfällen, in der Öffentlichkeit sogar, bewähren dürfen. (...) Der angehende Theaterpädagoge lernt also die Kunst der Darstellung zuerst einmal am eigenen Leib.“

[Felix Rellstab: Handbuch Theaterspielen, Band 4: Theaterpädagogik, Wädenswil 2000, S. 250/251/252].

Wer Theatergruppen leiten möchte, wer Kinder, Jugendliche, ältere Menschen oder andere zur Aufführung bringen will, sollte unbedingt selber erfahren haben, was es heißt, auf der Bühne zu stehen und um das Bestmögliche zu ringen, andernfalls bliebe die für einen Theaterpädagogen notwendige Fähigkeit zur Empathie reine Theorie. Wie sonst kann ich den Kummer eines Kindes verstehen, das auf keinen Fall den Bösewicht spielen will, wenn ich selber noch nie ein fieser Kerl war, eine blöde Zicke, ein Weichei, ein Dummkopf?

Wenn ich noch nie im Kontakt war mit meiner ganz eigenen Fähigkeit zur Boshaftigkeit oder anderen ungeliebten Eigenschaften?

Wer andere ernst nehmen möchte für eine Bühnenpräsentation, sollte zuvor selber ernst genommen worden sein, sollte irgendwann im Leben eine Regie erlebt haben, die sich wahrhaftig mit den persönlichen Möglichkeiten und Grenzen des Spielers/der Spielerin auseinandersetzt und die eine dem Theater fast zwangsläufig innewohnende Notwendigkeit zur öffentlichen Aufführung nicht scheut, sondern mutig angeht.

Wenn man dies verwirklichen möchte, ohne die Spieler auf der Bühne „baden gehen“ zu lassen, wenn man sich in vollem Umfang für eine Form entscheiden will, die einerseits den Spielern – jedem Einzelnen und dem ganzen Ensemble – gerecht wird, in Form und Inhalt wie auch in (schau)spielpädagogischer Hinsicht, wenn die Aufführung gleichzeitig einer Öffentlichkeit standhalten soll, die sich nicht nur aus Freunden der Spieler rekrutiert, dann ist klar, wie sorgfältig der Produktionsprozess konzipiert, organisiert und durchgeführt werden muss. Es gilt, eine Synthese der vorab genannten theaterpädagogischen Regie-Modelle zu entwickeln, denn um die genannten Zwischenziele zu erreichen – Empathie und wahrhaftige Bühnenpräsenz, Erfahrung und Entwicklung von Darstellungsqualitäten, Mut zur Veröffentlichung – reicht weder die gruppenspezifisch-demokratisch orientierte Produktionsform, noch das weitgehend direktiv verwirklichte Vorgehen einer überwiegend sich selbst verantwortlichen Regie. In einer möglichen Synthese hat der Theaterpädagoge die Aufgabe, dem Einzelnen spielerische Qualitäten zu entlocken, die u.U. seinem Selbstbild zuwider laufen, indem er dem Spieler Möglichkeiten, aber auch Grenzen aufzeigt und ihm einen angemessenen Platz im Ensemble zuordnet, in diesen hineinwachsen lässt. Das kann jedoch zunächst ein schmerzhafter Prozess sein. Der eine mag sich nicht mit einer als zu klein empfundenen Rolle abfinden, ein Anderer wird erstaunt sein über eine umfangreiche Bühnenaufgabe und u.U. Angst davor empfinden.

Auch ahnt zu Beginn keiner der unerfahrenen Darsteller, welche seltsamen Genüsse auf ihn warten: dass es Freude bringt, eigene Ängste zu überwinden und in Rollen zu verwandeln, dass es befreienden Spaß macht, eine Figur mit eigenen, ungeliebten Eigenschaften und Emotionen zu versorgen. Auch Sabine kann sich einfach nicht vorstellen, dass ein fremdes Publikum die Früchte ihrer schauspielerischen Arbeit genießen wird. „Ich

Warum bin ich auf der Bühne als intrigante Mücke so gut?

mach mich doch lächerlich mit der verklemmten Außenseiterin, die ich spiele. Es ist mir peinlich, dass ich ausgerechnet in dieser Rolle so gut sein soll“, schluchzt sie. Sie weiß noch nicht, dass die Zuschauer sich verzaubern lassen werden vom entwaffnenden Humor und Mut ihrer Figur, die sich trotz ihrer Schüchternheit gegen den Rest der eitlen Klasse stellen wird. – Dass ich das weiß, ist mein einziges Argument.

Kunst ist schön. Macht aber viel Arbeit (Karl Valentin)

„Du wirst es dir selber nicht verzeihen, wenn du jetzt abbrichst“, sage ich Sabine. „Für den Augenblick bist du ein Problem los, aber spätestens morgen wirst du großen Kummer haben, weil du nicht mehr dabei bist. Und vor allen Dingen: Du bringst dich um alle Glücksgefühle, die nach dem anstrengenden Teil vom Theater kommen. Willst du darauf wirklich verzichten?“

Ich rede mich um Kopf und Kragen, locke und beirre, obwohl auch meine Nerven vibrieren. Sabine ist nicht die einzige Spielerin, die an ihre Grenzen gerät und Unterstützung braucht. Gleichzeitig darf ich das Produkt – eine Aufführung mit 18 Spielern – nie aus dem Auge verlieren.

Sabine folgt mir seufzend in den Bühnenraum zurück, nachdem wir vereinbart haben, dass sie heute erst mal dabei bleibt, zuschaut oder probt, so, wie ihr zumute ist. Abbrechen kann sie am Ende des Probtages dann immer noch. Sie verschwindet im Dunkel des Zuschauerraumes hinter dem Lichtpult. Ich zwinkere ihr zu und widme mich der nächsten szenischen Probe.

Auf der Bühne geht das Leben weiter: Und plötzlich steht Sabine auf der Bühne. „Wenn ich schon mal da bin, kann ich auch proben“, sagt sie und wirft den Kopf in den Nacken. „Zumindest für heute. Oder?“ Noch ist das Eis dünn, auf dem sie steht.

Ich bin nicht sicher, ob Sabine über den heutigen Tag hinaus dabei bleiben wird. Dabei war sie eine derjenigen, die bisher so gerne dabei waren.

Die Spielleiter-Grundlagenbildung verführt zum Blick in Nachbars Garten

Seit 1996 bieten wir in dieser Form jährlich eine Spielleiter Grundlagenbildung an, ab 2006 in Kooperation mit der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (SPI), Hallesches Ufer 32 – 38,

10963 Berlin < www.stiftung-spi.de > . Mit dem veränderten Ort ist nicht nur eine Änderung des Trägers, sondern auch ein qualitative Erweiterung des Konzeptes verbunden.

Dem ersten, 15-monatigen Modul des Spielleiterkurses schließt sich eine umfassende, berufsbegleitende Weiterbildung zum Theaterpädagogen an für diejenigen, die weitermachen möchten. Hier geht es um eine Vertiefung des erworbenen Wissens und – vor allen Dingen – um den so wichtigen Perspektivwechsel: Nicht die eigene Spielerfahrung steht dann im Fokus, sondern die Entwicklung von Modellen, um andere Menschen-Gruppen ins Spiel zu bringen.

Für das erste Modul, die Spielleiter-Fortbildung, interessieren sich von Jahr zu Jahr immer mehr Menschen. Sie kommen aus allen gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft, Verwaltung, Theater, Tanz, Pädagogik u.a. Sämtliche Altersstufen von 18 – 60 Jahren sind vertreten.

Wem nützt so ein Getümmel, mag man sich da fragen. Doch dieses willkürlich erscheinende Durcheinander hat System und ist erklärtes Ziel: Zukünftige Theaterpädagogen sollten schon während der Ausbildung den Blick über den Teller- rand der eigenen Branche und persönlichen Geschichte werfen, sich vertraut machen mit verschiedenen Berufswelten und Lebenshintergründen. Sie sollten mit unterschiedlichsten Gruppen umgehen können und auf vielfältige gesellschaftliche Wirklichkeiten vorbereitet sein. In einer nach o.g. Kriterien der Verschiedenheit zusammen gesetzten Spielleiter-Gruppe lernt man das praktisch nebenbei: Wenn ein Unternehmensberater, eine Lehrerin, eine Friseurin und ein Schauspieler gemeinsam eine Szene gestalten oder ein spielpädagogisches Projekt planen und durchführen, entstehen ungeahnte Synergien.

Wann sonst treffen sich so verschiedenartige Menschen und arbeiten neugierig und energiegeladen auf ein gemeinsames Ziel hin?

„So was will ich auch machen“, seufzen Besucher der Abschlussschauführungen. Sie lassen sich anstecken von der Lebendigkeit, die in solch einem Ensemble-Spiel der Unterschiede sichtbar wird. Plötzlich scheint es möglich, prickelnde neue Erfahrungen nicht nur im Urlaub und Robinson-Club zu machen, sondern sogar in einer berufsbegleitenden Maßnahme.

Warum bin ich auf der Bühne als intrigante Mücke so gut?

Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...

Zu Beginn der Spielleiter-Weiterbildung bringen wir die Gruppe ganz allgemein ins Spiel: Die Teilnehmer geraten von der Musik, vom Text, von der Erinnerung und unendlich vielen anderen Spielanlässen zur Szene.

Jedes Treffen hat ein eigenes Thema und eine besondere Vorgehensweise.

Wir sehen, welche Stärken und Grenzen jeder Einzelne mitbringt, und auch, wie hinter diesem Netzwerk von Individuen ein verborgenes Thema sichtbar wird.

Nach 4–5 Monaten erproben die Teilnehmer sich selber als Spielleiter in der Fortbildungsgruppe, konzeptionieren und gestalten thematisch gebundene Abende, probieren sich in der neuen Rolle aus, erfahren Unterstützung und Kritik.

... der hilft, die Mühen der Bergbesteigung zu ertragen

Nach neun Monaten – manchmal hat es wirklich Ähnlichkeit mit einer Schwangerschaft – ist es dann so weit: Wir wählen ein Thema, einen Stoff, eine Vorlage für die Abschlussproduktion, die sich aus unserer Einschätzung der Gruppe und ihres besonderen Charakters speist.

In dieser Phase hat der leitende Theaterpädagoge die Aufgabe, als Ergebnis seiner monatelangen, genauen und aufmerksamen Beobachtungen der Gruppe, die Vision eines Aufführungsthemas, einer Vorlage zu entwickeln, die eben den beobachteten Fähigkeiten der Gruppe entspricht, diese aufgreift und in einem theatral-künstlerischen Prozess fokussiert.

Jede Gruppe ist anders, darum braucht jede Gruppe einen anderen Stoff. Nicht immer kommen da Selbst- und Fremdbild zueinander. Schlagen wir ein Drama mit Mord und Totschlag vor, um eine sanftmütige Gruppe aus der Reserve zu locken, müssen wir unsere Sichtweise mehr als gut vermitteln. „Was? Wir sollen kriminelle und böartige Fähigkeiten haben? Wir sind doch solidarisch, kommunikativ ... und und und.“ Widerstände gibt es oft, da kann das Thema noch so einladend wirken. Auch eine Produktion zum Thema Liebe kann eine Gruppe, die Streit und Konfrontation pflegt wie einen Nachmittagsplausch, an den Rand der Verzweiflung bringen. Doch erst, wenn persönliche und gruppenspezifische Möglichkeiten und Grenzen ausgereizt werden, wenn das Netz

der Sicherheit ersetzt wird durch ein Netz der Offenheit, Authentizität und Risikobereitschaft, kann sich Theaterarbeit mit Amateuren und gemischten Gruppen lebendig verwirklichen. Wenn das geschieht, entwickelt sich ein Probenprozess, der gleichermaßen menschenbildend ist und am Ende mit seinem Produkt künstlerisch überzeugt.

Ein leitender Theaterpädagoge und Regisseur muss gelegentliche Widerstände der Spieler aushalten, ihre Ratlosigkeit, Verzweiflung und auch Euphorie nicht nur erdulden, sondern professionell gestalten und dem Prozess und Produkt zu Gute kommen lassen. Der Theaterpädagoge und Regisseur übernimmt in diesem Modell die volle Verantwortung für das Gelingen einer Aufführung – wenn auf der Bühne ein Spieler deplatziert wirkt oder unwahrhaftig spielt, hat der Theaterpädagoge nicht gut beobachtet und weiter gearbeitet. Eine hohe Anforderung, doch nur diese ermöglicht es jedem einzelnen Spieler und der Gruppe als Ensemble, in Form und Inhalt tatsächlich Neues zu wagen, aus sich herauszugehen, auch ungeliebte Seiten zu zeigen und Risiken einzugehen: Der Regisseur/Theaterpädagoge stellt sich als Projektionsfläche zur Verfügung, als eine Art Punchingball, oder – wie eine der Absolventinnen unserer Weiterbildung mal sagte – könnte ein T-Shirt tragen mit der Aufschrift: „Wenn was schief geht – ich bin Schuld, aber Ihr macht trotzdem, was ich sage!“

Wir spielen alle – wer es weiß, ist klug (Arthur Schnitzler)

Sabine beendet den Tag mit der Probe einer Szene, in der sie als Beobachterin am Rand sitzt. Sie seufzt, als sie mich sieht. Ich zwinkere ihr zu, sie zwinkert zurück. Am nächsten Morgen kommt sie als erste. Ab dem Zeitpunkt arbeitet sie auf der Bühne, als habe sie nie etwas anderes gewollt.

Nach der Premiere und den folgenden vier Spielterminen, im bis auf den letzten Platz besetzten Haus, strahlen alle vor Freude und Erleichterung. Die Aufführung gewinnt mit jedem Abend an Qualität, Zug um Zug überraschen die 18 Spieler uns und sich selber. Das Publikum ist entzückt, wir ebenso. Nach den Vorstellungen werden alle mit Fragen belagert, die immer wieder die Glaubwürdigkeit ihrer Figuren betreffen, die Lebendigkeit des Ensemblespiels.

Sabine ist überglücklich, dabeigeblichen zu sein.

(Die Namen der Spieler/innen wurden geändert. Aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit habe ich überwiegend die männliche Schreibweise gewählt.)

„N' Wolf trifft uff' n Schaf!“ – Beobachtungen bei einer Spielleiterraufführung

Kathrin Messerschmidt

„N' Wolf trifft uff' n Schaf – det kenn' wa ja – säacht der Wolf: ‚Ick fresse dir, du hast ma belaidicht.‘ – ‚Ick? Wann soll'n det jewesn sein?‘ – ‚Im letzt'n Jahr.‘ – ‚Da waick doch noch ja nich jeboren!‘ – ‚Dann war det dein Bruder.‘ – ‚Hab ick nich.‘ – ‚Deine Schwester.‘ – ‚Hab ick nich.‘ – ‚Dein Neffe.‘ – ‚Hab ick nich.‘ – ‚Dein Vater, deine Mutter, dein Onkel, deine Tante!‘ – ‚Hab ick niiiiiniich!!!‘ – ‚Ejal, deine janze Mischpoke stinkt ma. Ick muß ma vataidjn [verteidigen]. Ick fresse dir! Ja, und fraß det Schaf.“

Die Pointen sitzen, die Gesten stimmen. Der Applaus für die Frau im Faltenrock mit Handtasche will nicht enden im „Kleinen Saal“ des Saalbaus Neukölln in Berlin. Kaum kann sie ihre berlinerische Variante der La Fontaine-Fabel vom Wolf und dem Schaf beenden. Mit dem Satz „Und die Moral: der Stärkere gewinnt.“ schlurft sie von der Bühne.

Annette Schmoll ist eine der 18 AbsolventInnen der theaterpädagogischen Grundlagenbildung zum Spielleiter/zur Spielleiterin an der VHS Neukölln. Von Beruf ist sie Sozialarbeiterin. Mit dem „Theater und solchen Sachen“ kam sie durch Zufall in Berührung. Die Methoden, die sie in der Spielleiterrausbildung kennen gelernt hat, möchte sie in Zukunft an ihrem Arbeitsplatz anwenden. Sich auf spielerischem und theatralem Weg den Menschen zu nähern, mit denen sie zu tun hat, davon erhofft sie sich einen beruflichen Zugewinn. 60 Personen fasst der „Kleine Saal“ des Saalbaus Neukölln. Es ist voll, und das nicht nur heute. Seit fünf Tagen zeigen die Absolventen ihre Abschlussproduktion „Fabelhaft“.

Mit dem ersten Lichtwechsel von „black“ auf „Bühne hell“ findet ein Energiesprung von „low“ zu „high“ statt. Von diesem Energieniveau kommen SpielerInnen und Zuschauer bis zum Ende der Aufführung nicht mehr herunter und sind davon auch später – beim Glas Wein – noch eine Weile durchdrungen. Es sind psychische Energien, mit denen das Ensemble den Zuschauern physisch einheizt.

Von großer Bedeutung sind für die Analyse von Gruppenprozessen die frühen Primärgruppenerfahrungen. Die innerpsychischen Bereitschaften des Einzelnen in der Gruppe können durch die biographische Genese verstanden werden. Die elementare Gruppenerfahrung des Menschen ist die Familie. Die Gruppendynamik in der Theatergruppe repräsentiert und reproduziert die Erfahrung in der Primärgruppe Familie.

„Beim Eintritt in eine neue Gruppe wiederholt sich unbewusst das Modell der frühen Sozialbeziehungen so lange, bis eine befriedigende und angstfreie Kom-

munikationsmöglichkeit der Gruppenmitglieder untereinander und gegenüber dem Gruppenleiter gefunden ist [...] Kennzeichen für diese teils vorbewussten, teils unbewussten dynamischen Beziehungen ist die Beteiligung des Affekts, der nur objektiv betrachtet in keinem Verhältnis zu seinem Anlass steht.“¹

Die Energie, die die SpielerInnen während der Aufführung abstrahlen, ist ein Hinweis auf die Dichte des gruppendynamischen Prozesses, den alle TeilnehmerInnen miteinander durchgemacht haben. In dem kleinen Monolog von Annette Schmoll finden sich existentielle Zustände und Befindlichkeiten aller Art wieder, eben die, die jeden von uns schon in unserer frühesten Kindheit ereilt haben: Todesangst, Schuldgefühle, Überlegenheits- und Unterlegenheitsgefühle, Macht- und Ohnmachtsempfindungen, Umgang mit Wahrheit und Lüge, Mut und Angst, Willkür, Flucht und Angriff, auf die wir in irgendeiner Form reagieren gelernt haben, sei es im besten Falle durch Verarbeiten, im weniger günstigen Falle durch Verdrängen.

Damit findet sich eine Ursache für die verunsichernden Momente, die unerfahrene SpielerInnen im Probenprozess für eine Theateraufführung erfahren und die sie häufig in emotionale Turbulenzen stürzen, jenseits des theatralen Rahmens. Das Theaterspielen beeinflusst die Gruppendynamik zusätzlich. Es verstärkt und schwächt die latenten existentiellen Prozesse, wirkt also paradox und erzeugt widersprüchliche Empfindungen. Wie das Spielen schließlich Sinn für jeden Einzelnen und auch für die gesamte Gruppe macht, das gilt es während des Probenprozesses herauszufinden. Das kostet Energie, das kostet Kraft und Tränen. Das greift ins Fleisch. Unverändert bleibt niemand.

Theaterspielen bietet die Möglichkeit zur Neustrukturierung der eigenen Persönlichkeit. In der Ursprungsfamilie erlernte Verhaltensweisen, erworbene und lang gepflegte Strukturen des Erwachsenenlebens, jahrelang existierende Alltagsroutinen werden „verflüssigt“ und bringen einen mitunter lustvollen, mitunter schwierigen Prozess

„N' Wolf trifft uff' n Schaf!“ – Beobachtungen bei einer Spielleiterraufführung

in Gang, in dessen Verlauf sich die Theaterneulinge von ihrem bisherigen Leben ein Stück weit ablösen und mit neuen Erlebnis- und Seinskulturen auseinandersetzen müssen. Theaterspielen stellt in diesem Sinne eine „Chance“ dar, gerade für Menschen, die die Schwellen des Erwachsenwerdens hinter sich haben und denen sich seltener zwingende oder direkt erkennbare Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Theaterspielen ermöglicht es, biographische Korrekturen vorzunehmen, auch Defizite, Verluste oder Schädigungen aus dem früheren Leben zu kompensieren.²

Indem während des Probenprozesses zur Spielleiterraufführung und bei den Vorstellungen frühkindliche Erfahrungen – nicht bewusst, sondern unbewusst und nebenbewusst während des Tuns und durch das Tun – erinnert, wiederholt und verändert werden, kann der Spieler und mit ihm im Verbund der Zuschauer Erfahrungen reorganisieren, umordnen, neuordnen, umstrukturieren, jenseits des reinen Theaterspiels und weit über die curricularen Lernziele hinaus. Diese psychischen Prozesse sind Teil des theatralen Chaos.

„Rückt damit der hier vorgelegte Ansatz ästhetischer Bildung innerhalb der Theaterpädagogik doch wieder in die Reihe der Heilslehren? Handelt es sich um x-ten Mal um eine Neubegründung der Kulturerlöshoffnung?“³

Die Erfahrung zeigt: Beim Theaterspielen entstehen neben oben genannten förderlichen Effekten auch neue Problemlagen. Verdrängungen können verhärten, jemand kann entmutigt und sogar traumatisiert werden. Die persönlichkeitsfördernden Effekte und die hemmenden wechseln sich während des Prozesses ab. Ziel der AnleiterInnen ist es, eine Situation zu schaffen, in der die fördernden Erfahrungen überwiegen. Doch sie haben es nicht allein in der Hand, ob die Erfahrung bereichernd wird oder belastend. Das bestimmen die Gruppe und ihre Individuen.

„Das labile Gleichgewicht von bewusstem Gestalten und subjektivem Erleben, das sich mit der ambiguen Erfahrung von Spieler und Figur überschneidet, ist kennzeichnend für die Differenzenerfahrung des künstlerisch gestaltenden Subjekts und für die Bildungsbewegung, die in diesem Prozess stattfinden kann. Sie lässt sich, in Anlehnung an Adorno, als Wechselspiel von Subjektivierung des Objektiven und Objektivierung des Subjektiven umschreiben.“⁴

Die Entscheidung, „es zu tun“, sich selbst zu zeigen, in einer Rolle, in einer Figur, mit einem Text, in einer Bewegung, mit welchen theatralen Mitteln auch immer, das ist für die Spieler der feste Boden unter den Füßen, von dem aus das „labile Gleichgewicht“ zwischen künstlerischer Darstel-

lung und innerpsychischer Regulation erhalten werden kann. Ein wichtiges Lernziel innerhalb der Spielleiterrausbildung ist es, labile, ambigüe und kontingente Befindlichkeiten auszuhalten statt sie zu überwinden. Der nächste Schritt ist dann, sie in künstlerischen Ausdruck zu transformieren.

Die Abschlußproduktion ist für jeden Einzelnen in der Gruppe ein biographisches Statement, ein zudem öffentliches Bekenntnis zur sich selbst und damit der eigenen Vergangenheit und Herkunft. Diese Thematik wird nicht linear und diskursiv verhandelt, vielmehr ist sie zu entdecken in der Art und Weise, wie die SpielerInnen spielen, welche Gesten sie verwenden, welche Stimme sie benutzen, welche Geschichten und Szenen sie improvisieren, kurz: wie die „überkommen“.

Zu der beschriebenen Aufführung

Kathrin Messerschmidt beschreibt hier eine Spielleiterraufführung aus dem Jahr 2004, die von Felicitas Jacobs und Hans-Dieter Heiter betreut wurde.

Zu den Kursen

Nähere Informationen zu der Theaterpädagogischen Weiterbildung für Erwachsene an der VHS Neukölln bitte erfragen unter 0301 6809 – 3303.

Anmerkungen

1 SCHUTZ, KLAUS-VOLKER. *Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1989, S. 53 ff. mit Bezug auf BROCHER, TOBIAS. *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, 1975, S. 32.

2 Mit Bezug auf: SCHRÖDER, ACHIM. *Jugendgruppe und Kulturwandel. Die Bedeutung von Gruppenarbeit in der Adoleszenz*. Ffm.: Brandes und Apsel, 1991, S. 28 ff.

3 HENTSCHEL, ULRIKE. *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996, S. 250.

4 HENTSCHEL, S. 246 mit Bezug auf Adorno. Theodor W. *Ästhetische Theorie*. Ffm.: Suhrkamp, 1970, 169 ff.

„Wirklichkeitssplitter“

Bericht über die praktische Fachtagung für Spielleiter und Spielleiterinnen beim Theatertreffens der Jugend 2005 in Berlin

Rieke Oberländer

Beobachtet man die Entwicklung der Jugendtheaterlandschaft anhand der eingegangenen Bewerbungen für das Theatertreffen der Jugend 2005 (TTdJ), ist ein Trend zur Modernisierung der Mittel zu verzeichnen. Das Jugendtheater qualifiziert sich, schleift die naiven Kanten ab und legt sich im Geiste der Multimedialität ein überregionales und weltsprachliches Beamer-Gesicht zu. Es will über sich hinauswachsen, möchte zeit- und jugendgemäße Ausdrucksmittel finden und frisch, dynamisch aufstrebend in der Theaterszene konkurrenzfähig sein. Wir machen unser Theater fit für die Globalisierung. Das theatrale Wettrüsten gipfelte in einer Produktion mit sechs Beamern und markierte gleichzeitig den Zenit der Krise.

Theater ist lebendig und braucht den Menschen. Es muss atmen, schwitzen, live sein. Es ist dreidimensional und berührbar, es geht vom Menschen aus und wirkt immer wieder auf ihn zurück. Wo das Menschliche fehlt, fehlt das Theater. Immer glatter wird die Oberfläche poliert, progressiv, weltgewandt, theaterversiert will man sein, sich im Kosmos der Zeichen gekonnt bewegen. Das Jugendtheater wird heimatlos. Es wird der Regionalität enthoben, in der es doch durch seine SpielerInnen verwurzelt ist. Die kommen mit den Voraussetzungen eben dieses Ortes und bringen ihre so verortete Jugendlichkeit ins Spiel. „Theater braucht Wurzeln, einen Standpunkt, einen Locus (Ort), von dem aus es einen Fokus (Brennpunkt) setzt. Es braucht eine Idee, eine Geburt, eine Kindheit und eine Jugend. Es braucht Identitäten (...)“ (Martin Frank, Programmheft TTdJ 2005).

Eben diese regionale Identität verkörpert sich in den jugendlichen Spielern und Spielerinnen. Sie sprechen ihre Sprache und begegnen dem Leben, wie man das im Odenwald, in Niederbayern oder an der Ostseeküste tut. Manche Färbungen erscheinen deutlicher, als Dialekt oder Rhythmus, an anderer Stelle erkennt man die Besonderheiten im Detail. Besinnt man sich auf den Wert dieser Voraussetzungen und nimmt sie als Geschenk an das Theater, dann kann dieses besondere Kraft, Schönheit und Potenz entfalten, weil es allein stehen kann – sogar ohne Strom und technische Verstärkung.

In der Fachtagung des 26. Theatertreffens der Jugend (Leitung Marlis Jeske, Martin Frank) sollten diese Entwicklungen thematisiert und neue Impulse für die Regionalisierung des Jugendtheaters in die Szene gegeben werden.

Deutlicher als in den letzten Jahren wurde 2005 versucht, die einzelnen Bestandteile der Fachtagung für Spielleiter und Spielleiterinnen zu verzahnen. Dabei sollten Aufführungsgespräche, die themenbezogene Auseinandersetzung und die praktische Erprobung im SpielleiterInnenworkshop inhaltlich ineinander greifen. Allen acht eingeladenen Produktionen ist gemeinsam, dass sie inhaltlich oder im formalen Einsatz der Mittel den jugendlichen Weltzugriff reflektieren. Als produktionsübergreifender Arbeitsschwerpunkt wurde somit im Spannungsfeld zwischen Regionalität und Urbanität der Umgang mit Sprache sowie das Problem von Jugendlichkeit im Theater mit Jugendlichen als Diskussionsansatz destilliert. Diese Gemeinsamkeiten sollten in der Fachtagung aufgearbeitet und problematisiert werden. Drei Impulsreferate zu den Themen „Ausdrucksmittel Sprache“ (Karlheinz Frankl) und „Jugendlichkeit im Theater mit Jugendlichen“ (Adam Domanski, Ilka Felcht) regten dabei das Gespräch an.

Der praktische Teil der Fachtagung, der Workshop für Spielleiter und Spielleiterinnen (Leitung Mar-



1984

tin Frank), setzte sich ebenfalls intensiv mit beiden Themen auseinander. Ziel des Arbeitsprozesses war es, Wirklichkeitssplitter zu sammeln, verschiedene Jugendbilder gegeneinander zu setzen und auf der Suche nach regionalen und persönlichen Sprachmasken ihr dramatisches Potential zu reflektieren.

Der Workshop sollte als Anregung für die Arbeit mit Jugendlichen dienen. Theater mit Jugendlichen meint auch immer Theater von Jugendlichen, d.h. das Aufgreifen ihrer Wirklichkeits-

Wirklichkeitssplitter

*Bombenwetter**Da ist ein Hut.*

splitter und Realitäten, die Auseinandersetzung mit ihren Themen. Dafür ist es wichtig, eine Bestandsaufnahme zu machen: Wie ist die Jugend, die ich heute vorfinde? Um ihrem Realitätszugriff gerecht zu werden und Jugendlichkeit zu entdecken, müssen Spielleiter und Spielleiterinnen im ständigen Abgleich mit ihren eigenen Vorstellungen und Jugendbildern sein. Junge Menschen wollen alles sein: cool, sexy, erwachsen – aber nicht jugendlich. Man möchte ernst genommen werden und orientiert sich an den Maßstäben der Erwachsenenwelt. Die Qualität dieser Lebensphase erkennt man oft erst im Rückblick, vorher überlagert die Not des Um-Anerkennung-Ringens die selbst-reflexive Wahrnehmung des Jugendgefühls. Über die Erinnerung an eigene Erfahrungen und Jugenderlebnisse wurde im Workshop von den Teilnehmern ein individuelles Jugendbild gezeichnet. Besonders interessant waren dabei prägende Erfahrungen, die heute in der Form nicht mehr möglich wären.

Im ersten Arbeitsschritt imaginierten die Teilnehmer des Workshops einen Raum, dann ein Umfeld ihrer Jugendzeit, verbunden mit dem Versuch unmittelbare Körpererinnerungen abzurufen und ein Jugendgefühl zu reproduzieren. Diese Erinnerungsräume wurden als Lageplan in Miniatur auf Papier fixiert und so artikulierbar gemacht. Elias Canetti beschreibt die individuelle Sprechweise eines Menschen als akustische Maske. Dabei geht es nicht um inhaltliche Aspekte, sondern rein um das Äußere der Sprache: Dialekt, Tonhöhe, Rhythmus, Geschwindigkeit, Betonungen, Pausen, Redundanzen, überhaupt den Wortschatz. Ähnlich einer Physiognomie bildet die Sprachmaske einen Körper, der gleichermaßen einmalig ist, wie der Sprecher selbst und nur seiner Identität zugehörig. Als Dramatiker macht Canetti sich dies zunutze, um plastische Figuren entwerfen und sprachlich gestalten zu können.

Im Experiment wurden die Jugenderinnerungen der WorkshopteilnehmerInnen anhand der gezeichneten Raumpläne erzählt und die akustischen Masken der ErzählerInnen schriftlich skizziert. Dabei zeigte sich die Schwierigkeit der Notation: Wie hält man eine Sprachmelodie fest, ohne sie in ein Notenbild zu zeichnen? Wie fixiert man den Rhythmus, den Wortschatz, den Dialekt? Dazu die Körperhaltung, den Stimmisatz oder den Geräuschanteil der Stimme? Seufzer, Schnaufer, Atemtöne? Durch den persönlichen Zugriff der Erinnerung gelang es, sprachliche Masken der Jugend annähernd zu reproduzieren, bzw. ein Bild davon zu erzeugen. So wurde z.B. die erfahrene Theaterpädagogin erst stimmlich, dann auch körperlich wieder zum naiven Mädchen, dass im Jugendzimmer über den ersten Kuss flüstert.

Untersucht man Dramensprache auf ihre Realität, findet man häufig einen von Unreinheiten gesäuberten, dramaturgisch durchgestalteten Sprachkorpus vor. Die Verwendung von Bühnensprache im Alltagsleben ist undenkbar und deshalb gerade für Laien- und Jugendtheater oft problematisch. Nach Canetti ist die individuelle Sprache ebenso organisch und unmittelbar vom Lebenskontext geprägt wie der Körper. Möchte man also an die Themen und Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen, muss man mit ihrer Sprache umgehen. Hier kann die Arbeit mit Sprachmasken ein Bewusstsein und einen Reflexionsraum schaffen. Zur Vertiefung der Arbeit mit den Sprachmasken sollten die Workshopteilnehmer die Sprechweise einer Person ihrer Jugend möglichst genau erinnern und so phonetisch notieren, dass sie von einem Zweiten gelesen werden könnte. Interessant ist dabei ebenfalls nicht der Inhalt des Gesagten,

sondern seine Form: die Auslassungen, Pausen, die Anläufe im Erzählen und die Redundanzen. Ein Beispiel:

„Ich sach mal, von der Sache her ist das eigentlich ganz einfach, ja, ... da nimmt man den Kitt her und legt den als Basis drunter. Von der Sache her ist das dann schon, ja, ... ich sach mal, man kann es auch noch anziehen von unten. Und das Sieb, ich sach mal, da muss man einfach regelmäßig, nimmt man das her ..., und schauen, ja, wegen Haaren und Zahncreme, die fängt sich, ja. Ich sach mal, das hängt dann ja so und kann nich durch, ja, ... aber von der Sache her ist es so aber erst mal gut, ich schau dann mal inner Zeit.“

In der Art des sprachlichen Ausdrucks scheinen Alter, Geschlecht und Persönlichkeitszüge silhouettenhaft hervor, sie sind untrennbar mit der erinnerten Person verknüpft. Um nun den Text vom Menschen zu abstrahieren und als reinen Sprachkorpus zu dramatisieren, wurde in der Sprachmaske unter der Aufgabenstellung eines Bürgermeisterwahlkampfes ein neuer Text produziert, abgelautet und anschließend vom Tonband notiert. Zum Beispiel:

„Hier vielleicht, ... ich sach mal, hier das ist der Hundefrisör, ja? Von der Sache her haben wir ja nicht so wahn-sinnig viele, ja, ... man hat ja auch immer Pech mit dem ganzen Dreck überall, ...ich sach mal, will ja auch keiner mal hergehen ..., will ja auch keiner inner Stadt. Ja, ich sach mal, so pro Haushalt höchstens ein Hund, also umgelegt geschaut, aber von der Sache her, ises natürlich auch wichtig, dass der Hund wieder sehen kann, hier beim Frisör, ja. Und der Kiosk, ich sach mal, da drüben, ja, nimmt man mal den Kiosk her, ... von der Sache her 'n ganz normaler Kiosk. Aber, ja, da gibt es wirklich, ... ich sach mal, sogar alles. Vor der Sache her praktisch, ... ja, schon gut, dass wir so was in der Stadt haben, nix kriegt man da nicht.“

Durch die Verschriftlichung und damit Abstraktion rückte die Identität der Person in den Hintergrund. Lässt man diesen Text von einem Zweiten lesen, so geschieht durch den natürlichen Sprech- und Lesefluss eine weitere Ausdifferenzierung der Sprachmaske zu einem eigenen dramatischen Textkörper. Im dritten Schritt wurde nun die abgelautete Bürgermeisterrrede in reines Schriftdeutsch übersetzt.

„An diesem Ort befindet sich der Hundefrisör. Betrachtet man die Gesamtpopulation von Hunden in dieser Stadt, so erkennt man, dass maximal ein Hund auf jeden Haushalt kommt. Grund für die geringe Hundedichte könnte der einhergehende Unmut über anfallende und stadverschmutzende Fäkalien sein. Für die begrenzte Anzahl an Hunden übernimmt der Frisör



Die Jungfrau

eine wichtige Fellpflegeaufgabe und ermöglicht den Vierbeinern freie Sicht auf ihre Umgebung. Der städtische Kiosk ist eine weitere bedeutungsvolle Einrichtung. In schlicht strukturierter Umgebung enthält er ein umfassendes Warenangebot und stellt damit einen hochfrequentierten Standortfaktor dar.“

Das Beispiel zeigt, dass die durch den Sprachkorpus profilierte Figur in der Übersetzung ihr dramatisches Potential und ihre Originalität verändert und der Charme, der in der regionalisierten Sprachmaske des unmittelbaren Erzählens liegt, zugunsten amtsdeutscher Reinheit aufgeben wurde. Für die Arbeit mit Jugendlichen kann somit ein Impuls gegeben werden, organische und verwurzelte Sprech- und Spielweisen zu suchen, die Mut machen, auch kontextverortete Jugendlichkeit auf der Bühne zu inszenieren.

Sonnenallee Intermedial am Rand der Mauer spielen

Susanne Catrein

Gewiss ist das Theater seit jeher die Kunstform, die das Intermediale in sich birgt. Es greift Dichtung, Tanz, Gesang, Musik, Architektur sowie Bilder auf. „Theater nutzt á priori Äußerungsformen anderer Künste. ... Insofern sind die Einflüsse der ‚anderen Künste‘ auf das Theater zunächst nicht spezifisch, sondern für Theater konstituierend.“¹

Doch haben sich im Laufe des 20. Jahrhunderts die Gattungsgrenzen der Künste insgesamt immer stärker aufgelöst. Auch Film und Fernsehen finden Raum in der bildenden Kunst sowie auf der Bühne. Kunst wird multimedial und digital. Indem Theater das Verhältnis von Körper und Technik, von Wahrnehmung und Medien „ästhetisch transparent macht und damit das Funktionieren von medialen Konstruktionen und symbolischen Ordnungen aufzeigen kann, wird es zu einem Ort des Vorführens medial bestimmter Wirklichkeit.“²

In der Regel ist die Kombination von Theater und Film bzw. Video SchülerInnen näher als das reine Bühnenspiel, entspricht die Verknüpfung von gesprochener Sprache mit Ton- und Videoeinspielungen, Bewegungen, Handlungen sowie Tanz mehr ihrer Erfahrungswelt als ein schauspielerzentriertes Sprechtheater.

Vielfach wird die Bilderflut, der die Jugendlichen ausgesetzt sind, kritisiert. Sicherlich birgt die übermäßige Beschäftigung mit den neuen Medien Risiken. Umso wichtiger ist es, jungen Menschen die Möglichkeit einer produktiven „Auseinandersetzung mit den ästhetischen, medialen und symbolischen Praktiken des Theaters“³ zu bieten. Bönnighausen sieht darin die Chance, heutigen Jugendlichen „als Teil unserer mediatisierten Gesellschaft ... Orientierungshilfen“ zu bieten.⁴

Jugend in der Sonnenallee

Der Literaturkurs 12 des Gymnasiums Vogelsang in Solingen hat unter Anwendung der hier genannten Praktiken des Theaters eine Eigenproduktion mit dem Titel „Sonnenallee“ entwickelt. Ausgangspunkt war das gleichnamige preisgekrönte Drehbuch von Leander Haussmann und Thomas Brussig sowie Brussigs Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“, die frei bearbeitet wurden. Wesentliche Themen einer Gruppe Jugendlicher, die in den 70er Jahren am Rand der Mauer im Osten Berlins leben, stehen im Zentrum: die erste Liebe, Freundschaft, Musik, Erfahrungen mit Drogen. Der Protagonist – Micha – ist 17, liebt Pop-Musik und Coca-Cola, aber vor allem Miriam, „die unbeschreibliche, sagenhafte, unerreichbare Miriam.“⁵ Micha legt ihr sein Leben zu Füßen und lernt dabei, es in die eigene Hand zu nehmen. Die Inszenierung gibt Einblick in ein wichtiges Stück Zeitgeschichte und die Jugend in der DDR mit ihren Freuden und Nöten. Dies tut sie einerseits auf kritische, andererseits auf liebenswerte und unterhaltsame Weise.

Intermedial inszeniert

Nach und nach hat sich unsere Arbeit zu einer Verknüpfung unterschiedlichster künstlerischer Ausdrucksformen entwickelt. Durch das gesamte

Stück führt wie in der Filmvorlage die Stimme des Hauptdarstellers vom Band als Erzähler – ein episches Element, das die Handlung zusammenhält und dem jugendlichen Publikum ein Identifikationsangebot macht, auch wenn insgesamt der damalige Osten dem heutigen Westen recht fern ist. Ästhetische Verfahren von Sprech-, Tanz- und Musiktheater, Film sowie Tendenzen der Videokunst und Performance-Art werden miteinander verwoben.

Auch gibt es der Gegenwartskunst, aktuellen Literatur, heutigen Theater und Film entsprechend eine ganze Reihe intertextueller Bezüge, Verweise und Zitate, diese wiederum aus Filmen, Literatur, Musik, Nachrichtenmedien etc., die collageartig zusammengeführt werden.

Näher beleuchten werde ich an dieser Stelle anhand von drei Beispielen den Einsatz der Videoprojektionen und deren Funktion in unserer Inszenierung.

Einsatz von Videoprojektionen

1. Mick Jagger, aufgeblasen geadelt

Die Projektion innerhalb der, über Buch und Film hinausgehenden, Rahmenhandlung stellt eine Verknüpfung zwischen den 70ern im Osten und der medialen Gegenwart dar. Die Clique, nun stark

gealtert, hat sich zusammengefunden und verfolgt begeistert in den Nachrichten die Adelung Mick Jagers – im musikalischen Zentrum ihrer Jugend standen nämlich die Rolling Stones. Der originale Nachrichtenmitschnitt wird so auf die Großleinwand projiziert, dass die Übergröße Mick Jagers das Bühnengeschehen dominiert. Die Fernsehmitteilung wird zum externen Erinnerungsmedium und setzt die Rückschau der alten Männer in ihre Jugend in Gang. Der größte Jugendtraum des Cliquesmitglieds Wuschel war es, das Stones-Album „Exile on mainstreet“ zu besitzen. Das medial Vermittelte nimmt den geistigen und emotionalen Raum dieses in die Jahre gekommenen „Jugendlichen“ ein. Auf der Bühne bekommt es durch die Größe der Leinwand eine wesentlich intensivere Präsenz als die der real existierenden Darsteller. Dies ist eine Anspielung darauf, wie Virtualität und Realität vor allem im Leben junger Rezipienten häufig nicht mehr voneinander zu trennen sind.

2. Existentialistisches Liebesspiel

Auch Mario, Michas bester Freund mag die Musik, doch noch viel mehr mag er die Freiheit. Er verliebt sich in Sabrina, die abgeklärte Künstlerin aus dem Underground und Existentialistin, uneingeschränkte Anhängerin Jean-Paul Sartres. Sabrina nimmt Mario die Unschuld auf zweifache Weise, körperlich, indem sie ihn „entbüt“, auf geistiger Ebene, indem sie diesen „Akt der Befreiung“ mit der Existenzphilosophie Sartres verknüpft und Mario über „Jean-Pauls“ Freiheitsbegriff aufklärt. Während des Liebesrauschs zitiert und erklärt sie Thesen aus Sartres existentialistischer Frühphase: „Der Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht.“⁶ „Der Mensch ist dazu verurteilt, frei zu sein.“⁷ Sartre selbst weist „jedwede Rückbeziehung auf eine göttliche oder auch transzendentalphilosophisch postulierte höhere Macht über den Menschen zurück.“⁸ In dieser Szene jedoch treten seine Person und sein Denken stellvertretend an den Platz einer göttlichen Macht. Gestalterisch wird dies wie auch die Entrückung und Verzückung Marios in Sabrinas Wohnung durch die Projektion einer Unmenge roter Kerzen untermalt, die in einer Pariser Kathedrale gefilmt wurden. Die beiden Liebenden agieren davor, werfen überlebensgroße Schatten auf die Leinwand. Sowohl ihre Worte, Sartres Worte, die Bedeutung, die dieser der Freiheit zumisst als auch die Liebe der beiden jungen Menschen erfahren dadurch eine mystische Überhöhung. Die Virtualität der Bilder steigert die Ungreifbarkeit der transzendenten Erfahrung. Davon abgesehen, ist es bei

einer Inszenierung mit vielen Szenenwechseln im Schultheater technisch schwierig, eine solche Fülle an echten Kerzen aufzubauen.

3. Zuschauer im Drogenrausch

Sabrina möchte auch Marios Freunde aufklären, ihnen „mal was mit Drogen zeigen.“ Als Michas Eltern nicht zu Hause sind und er die Clique zu einer Party einlädt, wird die Wohnung zunehmend von Sabrinas Freunden überbevölkert und derangiert, da nach einer Weile das „Asthmakraut Halle“ seine Wirkung zeigt.

Während Micha als Erzähler einwirft: „Und plötzlich sah ich die Welt in Technicolor.“, wird der wilde Tanz der Gäste gebremst, die Menschenmasse auf der Bühne bewegt sich in Zeitlupe, dahinter auf der Großleinwand sehen wir in etwa die gleiche Szene, medial verfremdet, ebenfalls enorm verlangsamte, die Farben der Körper fließen von einem grellen Ton in den nächsten, bis diese schließlich in sich zusammensacken, eine ächzende, stöhnende Menge am Boden zuckt und dann erstarrt.

Durch die Doppelung der Szene, die Bild- und Tonverlangsamung, Farbverfremdung sowie den Stroboskop-Effekt des projizierten Filmmaterials wird auch der Zuschauer in einen tranceartigen Zustand versetzt. Der alptraumhafte Charakter des Geschehens wird zudem durch die Übergröße der an die Wand geworfenen Figuren hervorgehoben. Jäh herausgerissen aus dem rauschhaften Zustand wird der Betrachter, indem es plötzlich ungemütlich taghell auf der Bühne wird. Michas Mutter, stets auf der Hut – „vorsichtig“ ist ihr Lieblingswort – entrüestet sich über das furchtbare Chaos. Mit einem kleinen Handstaubsauger, zugleich jedoch gigantischem Saug-Sound wird Ordnung geschaffen. Sie entfernt das wimmernde Gemenge von der Bühne und stellt damit die sich gehörende Ordnung wieder her.

Durch die Übertreibung stellt sich die Frage nach der Authentizität, die durch die Medien so häufig erzeugt wird. Der Zuschauer wird durch die hier verwendeten ästhetischen Mittel in den Zustand der Bühnenfiguren versetzt, dann aber durch das abrupte Ende der Simulation unsanft darauf gestoßen, dass es sich nur um Illusion handelt.

Simulierte Authentizität

Vielfach wird auch im Gegenwartstheater die medial bestimmte Wirklichkeit reflektiert. Frank Castorfs Inszenierung „Forever young“, in der er Tennessee Williams' „Süßer Vogel Jugend“ sehr

Sonnenallee Intermedial am Rand der Mauer spielen

frei bearbeitet hat, ist nur ein Beispiel dafür. Hier wird der Zuschauer wie der Leser der Regenbogenpresse oder der Konsument von Talkshows zum Voyeur. Stets bewegen sich auf der Bühne zwei Kameralleute, die die Akteure filmen. „Videokameras verfolgen die Protagonisten in bewährter Castorf-Manier auf Schritt und Tritt bis in die verstecktesten Winkel, die Bilder werden in Echtzeit auf eine Leinwand [...] übertragen“, die in das tropische Bühnenbild integriert ist. Selbst wenn die Schauspieler hinter den Kulissen verschwinden, sehen wir auf der Großleinwand jede Pore ihres Gesichts, was bei diesem Stoff für die beiden Hauptcharaktere alptraumhafte Züge bekommt, denn die Zeit ist ihr Feind, der Verlust der Jugend das, was sie quält. Man kann sich den in überdimensionaler Größe wiedergegebenen Gesichtszügen und Blicken, der Nähe des Kameraauges nicht entziehen. Der Zuschauer ist wie bei dem von uns inszenierten Drogenrausch mitten im Geschehen, hier auch durch die tatsächlich dampfende Hitze und Feuchtigkeit des Bühnenraums. Er wird durch die Projektionen selbst zum Beobachteten und erfährt dadurch am eigenen Körper die Aufdringlichkeit der Papparazzi.

Immer wieder dient die Verwendung medialer Verfahren sowohl im Theater wie auch in der bildenden Kunst der Reflexion des Umgangs mit den neuen Medien und ihrer Wirkung. Authentizitätseffekte können durch die Verwendung von Medien in übertriebener Form künstlich dar – und damit auch herausgestellt werden, indem beispielsweise sowohl Mick Jagger als auch die Partygäste in der Drogenszene wie auch die Protagonisten in Castorfs Inszenierung in aufgeblasener Form wiedergegeben werden, indem die Verzerrung, Verlangsamung, Verdoppelung und Farbverfremdung den Zuschauer in die Illusion eines Rauschs versetzen, indem durch die Virtualität, durch das Ungreifbare des Medialen das Transzendente des existentialistischen Liebesspiels sichtbar gemacht und vergewaltigt wird. Die meisten dieser Effekte könnten ohne den Einsatz neuer Medien nicht erzielt werden. Durch das Wechselspiel mit den physisch präsenten Körpern auf der Bühne wird die übertriebene Illusion von Wirklichkeit gebrochen. Der Zuschauer ist gezwungen, die Medialität und ihren Wirklichkeitscharakter zu hinterfragen.

Literatur

- Bönnighausen, Marion: Inszenierung und Authentizität: Intermediales Theater im Deutschunterricht. In: *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hg. v. Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi. Baltmannsweiler. 2004.
- Brussig, Thomas: *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Frankfurt (Main) 2001.
- Busse, Klaus-Peter: Ästhetische Erziehung und die Allgegenwart des Bildes. In: *Kunstdidaktisches Handeln*. Hg. v. Klaus-Peter Busse. Dortmund Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik. Band 1. Norderstedt. 2003.
- Haußmann, Leander: *Sonnenallee*. Das Buch zum Farbfilm (mit Regiebuch). Berlin 1999.
- Herrmann, Pitt: *Forever Young*. Frank Castorf nach Tennessee Williams („Süßer Vogel Jugend“). Wiener Festwochen 2003/Volksbühne am Rosa Luxemburg-Platz Berlin. In: *Herner Feuilleton*. 3. Juni 2005
- Kampits, Peter: *Jean-Paul Sartre*. München 2004.
- Sartre, Jean-Paul: *Der Existentialismus ist ein Humanismus*. Philosophische Schriften 4. In: *Jean-Paul Sartre. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*. Reinbek 1994.
- Taube, Gerd: *Interferenz und Durchdringung*. Über den Einfluss der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert. In: *Korrespondenzen*. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 31.

Anmerkungen

- 1 Taube, Gerd: *Interferenz und Durchdringung*. Über den Einfluss der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert, S. 1.
- 2 Bönnighausen, Marion: *Inszenierung und Authentizität: Intermediales Theater im Deutschunterricht*, S. 108.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd., vgl. auch Klaus-Peter Busse: „In der Fortsetzung, Analyse, Umfunktionierung und Neukreation liegen die Handlungsbereiche von Jugendlichen, die den Medien nicht passiv erliegen, sondern sie kreativ nutzen.“ (Busse, Klaus-Peter: *Ästhetische Erziehung und die Allgegenwart des Bildes*. In: *Kunstdidaktisches Handeln*, S. 33.).
- 5 Die Zitate, die im Folgenden nicht mit Fußnoten versehen sind, entstammen dem an Buch und Film angelehnten Regiebuch für den Theatergebrauch, das von der Gruppe, vor allem von Philip Steimel, entwickelt wurde.
- 6 Jean-Paul Sartre: *Der Existentialismus ist ein Humanismus*, S. 120 f.
- 7 A.a.O., S. 125.
- 8 Kampits, Peter: *Jean-Paul Sartre*, S. 35.
- 9 Herrmann, Pitt: *Forever Young*. Frank Castorf nach Tennessee Williams („Süßer Vogel Jugend“).

Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure

Wolfgang Wendlandt

Im folgenden Text sind neunzehn Orientierungspunkte für die Durchführung szenischer Improvisationen aufgeführt. Zuerst werden 9 Grundhaltungen benannt, die die „inneren Voraussetzungen“ für ein angemessenes Improvisieren darstellen. Danach werden 10 Handlungsstrategien vorgestellt: Sie verdeutlichen, wie man mit schwierigen Phasen bzw. typischen Stolpersteinen umgehen kann, die im Rahmen von Improvisationsübungen, Szenen und längeren Geschichten immer wieder auftreten. Grundhaltungen und Handlungsstrategien sind als Selbstaussagen formuliert und mit einem erklärenden Begleittext versehen. Sie spiegeln Überlegungen und Vorgehensweisen wider, die zentrale Bestandteile des Improvisationstheaters und der Theaterpädagogik sind (siehe hierzu die weiterführenden Literaturangaben). Der Artikel ist als „hand out“ für Spielerinnen und Spieler konzipiert: Er will die Freude am Experimentieren fördern und die Selbstreflexion unterstützen. Er eignet sich als Diskussionsimpuls für Gruppengespräche und kann von Impro-KursleiterInnen für die Vor- und Nachbereitung ihrer Improvisationssitzungen genutzt werden.

Allgemeine Grundhaltungen für das szenische Improvisieren

Um szenische Improvisationen durchführen zu können bedarf es bestimmter Grundhaltungen bei den Spielerinnen und Spielern. Diese Grundhaltungen sind maßgeblich verantwortlich für die Art und Weise des individuellen Spielverhaltens und die wechselseitige Kommunikation zwischen den Spielern. Grundhaltungen können als „innere Einstellungen“ bezeichnet werden, als „kognitive Sichtweisen“, die sich in konkreten „Überzeugungen“ widerspiegeln (z.B.: „Fehler erleichtern das Lernen“), in Sichtweisen über die eigene Person („Ich bin ausreichend talentiert“) und über das eigene konkrete Verhalten auf der Bühne („Mein Körper ist eine Fundgrube für Improvisationsimpulse!“). Mit derartigen Einstellungen gelingt es den Akteuren leichter, sich auf die je aktuellen Improvisationsaufgaben einzulassen. Erfolgreiches Improvisationshandeln kann also als das Ergebnis gemeinsam akzeptierter Grundhaltungen verstanden werden.

Auf den ersten Blick mag es vielleicht näher liegen, ein spezifisches Improvisations-Handwerkszeug für das Gelingen von Improvisationsübungen verantwortlich zu machen. AnfängerInnen vermuten, es läge an den besonderen Techniken, die die Spielerinnen und Spieler gelernt haben. Die Kommunikationsgeschicklichkeit wird bewundert, die mimischen und gestischen Fertigkeiten, die Schlagfertigkeit, der Witz. Und doch vermag dieses Verhalten nur auf dem Boden *innerer Haltungen* einer Person zu entstehen. Denn das Faszinierende beim Improvisieren ist gerade das spontane, ungesteuerte Abrufen-Können von Verhalten und Fähigkeiten. Und das ist erst dann möglich, wenn eine

offene kreative Gegenwärtigkeit beim Akteur vorhanden ist. Und die beruht eben auf inneren Haltungen, nicht auf Verhaltensweisen. Verhaltensweisen sind nicht einfach „da“, sondern sie entwickeln sich erst dann zu einem festen Bestandteil des individuellen Handlungsrepertoires, wenn sich die Person diese Handlungsweisen „zugesteht“, sich innerlich die „Erlaubnis erteilt“, so handeln zu dürfen. Verhalten, das Personen zeigen, verrät in diesem Sinne immer auch die persönliche Einstellungen der Person.

Im Folgenden werden neun Grundhaltungen für die szenische Improvisation aufgeführt. Jede Haltung ist als Motto formuliert (hier als fett gedruckte Ich-Aussage), die ganz kurz erläutert wird (kursive Schreibweise). Daran schließen sich ein paar erläuternde bzw. weiterführende Hinweise an, die zum Verständnis der jeweiligen Grundhaltung beitragen möchten.

1. Ich habe kein Ziel, und ich weiß nicht, wo ich ankomme.

Meine Pfeile schieße ich ins Blaue. Ich lasse das Planen, lege keine Richtung fest. Es ist nicht notwendig voraus zu denken. Ich lasse mich ganz ein auf die aktuellen Geschehnisse.

„Ziellosigkeit“ ist gefragt – Sich-frei-machen von inneren Festlegungen – offen für die Impulse der Mitspielerinnen und Mitspieler sein – Aktionen/Interaktionen erfolgen aus der „Gegenwärtigkeit“ heraus, Zug um Zug – nur so entstehen Reiz und Spannung, die das Publikum von Unvorhersehbarkeit zu Unvorhersehbarkeit mitnimmt.

Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure

2. Freudig begrüße ich das Unvorhersehbare.

Jede Überraschung ist mir lieb. Wenn ich das Neue und das Fremde nicht mehr als Gefahr, sondern als Herausforderung begreife, kann ich mich ihm zuwenden und lernen mit ihm umzugehen. Meine Unsicherheit sinkt, meine Flexibilität wächst, das Unbekannte wird zunehmend reizvoller.

Nicht „Kontrolle behalten“, sondern „Kontrolle abgeben“ – sich selbst und andere nicht „in den Griff kriegen“, sondern Risiken wagen – sich selbst das Zutrauen schenken, mit dem Abenteuer des Neuen fertig werden zu können – verrückte Impulse der Mitspielerinnen und Mitspieler als Glücksfälle betrachten, die zu ungeahnten Handlungsspielräumen führen – Abstürze zulassen, sie ergötzen das Publikum.

3. Scheitern ist eine Chance, Fehler nehme ich an.

Ohne Fehler gibt es keine neuen Entdeckungen. Wenn ich keine Fehler wage, bleibe ich auf ausgetretenen Pfaden und tue das, was ich immer schon getan habe. Erst mein Scheitern führt mich in Versuchung, den gegangenen Weg zu verlassen. Es gilt das Unvollkommene anzunehmen, nicht dem Perfekten nachzuzurrennen.

Nicht nach „richtig“ und „falsch“ schießen – die Abhängigkeit von den positiven Bewertungen unserer Mitmenschen lösen – mit dem „linken Händchen“ guten Tag sagen – in die „falsche“ Richtung gehen – absichtsvoll stolpern – auferlegte Anstandsregeln brechen – die freundlichen Masken absetzen – Ausschau nach Wendepunkten halten.

4. Ich hüte mich vor Originalität, ich gebe nicht mein Bestes.

Altgewohnte Leistungsprinzipien haben beim Improvisieren nichts zu suchen! Sie verführen mich, etwas Besonderes zu Stande bringen zu wollen und nach Anerkennung zu schießen. Besser ist es loszulassen, sich nicht anzustrengen! Den Durchschnitt zu lieben! Unangestrengt bleibe ich im Kontakt zum Moment.

Leistungsdruck macht eng – verkramptes Wollen hindert den Fluss der Fantasie – die unbemerkt mahlenden Zähne, die angestrengten Falten auf der Stirn gilt es wahrzunehmen – Banalitäten dürfen sein, Konversation ist köstlich – wenn Ansprüche Auszeit haben, kann sich Kreativität entfalten – Improvisiert werden kann immer nur mit dem bereits vorhandenen Material, es hat keinen Zweck sich anzustrengen, das verbessert nicht die vorliegenden Fähigkeiten und den aktuellen Wissenstand.

5. Ich genieße das Experimentieren.

Improvisieren ist wie ein Experiment, bei dessen Beginn das Ergebnis noch unbekannt ist. Ich gehe mutig auf geraden oder krummen Pfaden, darf anders sein als im Alltag. Kindliche Neugier führt mich. Das kleine Kribbeln im Bauch, das mich dabei begleitet, wird mir zu einem untrüglichen Zeichen, dass ich auf der richtigen Fährte bin.

Offenheit bewahren, eigene Vorannahmen nicht bestätigt sehen wollen – mit der Vielfalt rechnen – Unterschiedliches zulassen – Wohlgeformtes durcheinander bringen – in andere Rollen als die eigenen Alltagsrollen schlüpfen – vom Gehemmen kosten, das Frechsein proben, den Überheblichen mimen, die trotzig GÖre spielen – Gewohnheiten aufbrechen – Klischees überspitzen.

6. Ich übernehme Verantwortung und gebe Vertrauen.

Ich bin jederzeit bereit, meinen eingeschlagenen Weg zu verlassen, dem Mitspieler Raum zu gewähren und mich seinen Spielimpulsen anzuvertrauen. Ich komme zur Hilfe, wenn es beim Anderen stockt. Ich Sorge dafür, dass es ihm gut geht und wir ein gutes Team sind – nur so kann unsere Kreativität fließen. Gemeinsames Improvisieren verträgt keinen Kampf um die eigenen Ideen oder besseren Einfälle. Stars und Einzelkämpfer haben Auftrittsverbot.

Szenische Improvisation als Gemeinschaftsprodukt betrachten – soziale Achtsamkeit pflegen: Antennen ausgefahren und Unterstützung geben – wenn andere auf der Bühne langweilen, schnellstens selbst (auch ohne Idee) auftreten – sich der Spielidee des Partners anvertrauen, gegebenenfalls unterordnen – aufrichtig loben, positive Rückmeldung geben – „Lästern“ vergiftet Vertrauen.

7. Improvisation ist Leichtigkeit und Lachen.

Ich begrüße die Leichtigkeit, die unbeschwerter Heiterkeit, gebe meinem Lachen Raum und lasse den schweren Tritt daheim. Das verspielte Kind darf sich breit machen, das Unvernünftige laut werden. Spaß ist angesagt, unangestrengt, ohne witzig sein zu wollen.

Bevor es los geht: Eigene negative Gedanken und Gefühle aus dem Alltag in der Garderobe abstellen – Freundlichkeit steckt an: die MitspielerInnen (und das Publikum) mit Zuwendung und Freundlichkeit infizieren – wer sich glaubt „durchbeißen“ zu müssen, sollte lieber die Bühne verlassen – der Witz ist allgegenwärtig und meldet sich von selbst zu Wort.

Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure

8. Es gibt immer ein WEITER!

Wenn ich abbreche und die Bühne verlasse, eröffnen sich damit neue reizvolle Möglichkeiten für die Mitspieler. Ich kann zurückkommen und mich wieder ankoppeln. Der Neuanfang liegt überall. Und das immer wieder aufs Neue.

Untiefen und Strudel gehören zu jedem lebendigen Spielfluss – Stürze bereichern das szenische Geschehen, bringen neue Perspektiven ins Spiel – Hilfestellungen von Mitspielern wollen angesichts der eigenen Aufgeregtheiten wahrgenommen und angenommen werden.

9. Erlaubt ist was passiert und andere Menschen nicht verletzt.

Ich muss keine Angst vor Chaos haben, keine Angst vor Regeln. Einfachheit ist erlaubt und Vielfalt, Enge und Weite, Tränen und Lachen. Alles ist möglich, was die Würde anderer Menschen nicht verletzt und vom Respekt gegenüber den Mitspielern und dem Publikum getragen ist.

Regelmäßige Auswertung der Spielerfahrungen stellt die Transparenz der individuellen Einschätzung sicher – unterschiedliche Geschmäcker sind erlaubt, aber eine gemeinsame Gruppenkultur muss erarbeitet werden – jeder einzelne Spieler sollte sich mit dem Gruppenprodukt identifizieren können – individuelle Grenzen lassen sich erweitern, wenn Offenheit und Akzeptanz in der Gruppe herrschen – gegensätzliche Meinungen können verhandelt werden; gegenläufige Wertvorstellungen (sie können eine Gruppe sprengen!) müssen achtsam betrachtet und in Richtung auf Konsensfähigkeit verändert werden.

Handlungsstrategien für den Spielablauf

Nachdem wir typische Grundhaltungen betrachtet haben, die die inneren Voraussetzungen für eine gelungene Improvisation darstellen, wollen wir uns nun dem Improvisationsablauf selbst zuwenden. Es geht um das konkrete Verhalten der Spielerinnen und Spieler. Zwei Fragen stehen dabei im Mittelpunkt: Welche Handlungsweisen erleichtern es den Akteuren, sich auf das Improvisationsgeschehen einzulassen und Improvisationsübungen, Improvisationsszenen oder längere Geschichten durchzuspielen? Wie können die SpielerInnen mit typischen Stolpersteinen umgehen und Blockaden im Spielgeschehen reduzieren? Die vorgestellten Handlungshinweise wollen als Strategien verstanden werden: Sie stellen damit nicht konkrete Verhaltensweisen für eine konkrete Situation dar,

sondern allgemeine Handlungsanweisungen für ähnliche wiederkehrende Problemsituationen. Diese Handlungsanweisungen sind anfangs wieder als Motto formuliert und werden anschließend kurz erläutert.

10. Ich lasse mich ein mit Haut und Haar.

Vor jedem Start treffe ich die Entscheidung, eindeutig und klar: Ich will! Ich bin bereit zum Improvisieren! Es bringt nichts lau und zögerlich zu starten, nicht unfreundlich, nicht missmutig. Freudig und zugewandt muss es schon sein – die Mitspieler brauchen meine gute Laune.

Zentrierung auf die bevorstehende Aufgabe, Konzentration auf die Mitspieler verschleichen belastende Gedanken und Alltagsprobleme – in die Ruhe gehen: Entspannen, tiefes Atmen, Meditationsformel, positives inneres Bild oder Ähnliches nutzen – gegebenenfalls bereits vor dem Gruppentreffen Hektik ausklingen lassen, Phase der Ruhe und Sammlung einlegen.

11. Ich spitze die Ohren, ich öffne die Augen – ich bin Teil der Situation.

Alle meine Sinne sind auf Empfang gestellt: wach und zugewandt, ohne etwas festhalten zu wollen, offen für den Fluss des Geschehens um mich rum. Ich bin „gegenwärtig“. Das bedeutet: Ich nehme die Impulse der Umgebung in mich auf und betrete präsent und konzentriert die Spielräume um mich herum.

Zustand schwebender Aufmerksamkeit herstellen – den „peripheren Blick“ trainieren: ohne Blickfixierung auf die Eindrücke am Rande des Gesichtsfeldes reagieren – „Einfrieren“ und differenzierte Beschreibungen einer Situation geben – wiederholt die Unterschiedlichkeiten der Eindrücke bei verschiedenen Spielern gegenüberstellen.

12. Ich lasse meinem Körper Vortritt.

Ich spüre mich, bin offen für die Signale meines Körpers, der schneller und ehrlicher reagiert, als der zögerliche Kopf. Ich nutze die Impulse meines Körpers für meine Improvisation. Ich bewege mich, vielleicht beginne ich mit dem kleinen Finger, vielleicht mit den Augenbrauen.

Der Körper reagiert immer – Körperwahrnehmungen nutzen, die „zügeln Vernunft“ getrost beiseite stellen – „Gegenwärtigkeit“ bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung situativer Reize und Ereignisse, sondern auch auf die Wahrnehmung des eigenen Körpererlebens – Blockaden sind immer Kopf-Blockaden; sie lassen sich durch die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit aufheben.

Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure

13. Ich sage JA zu meinen Ideen.

Ich nutze auftauchende eigene Gefühle und Gedanken als Spielimpulse. Sie treten freiwillig ins Bewusstsein – ich muss nichts Besseres finden. Ich stelle meine nörgelnde Zensur und das kritische Denken beiseite und gehe mit meiner ersten (oder zweiten, das ist egal) Idee ins Spiel.

Zutrauen zum eigenen kreativen Selbst fassen – „Gegenwärtigkeit“ bezieht sich hier auf die spontane Berücksichtigung der eigenen Assoziationen – ein schier unerschöpflicher Schatz an Phantasien, Erinnerungen, Gefühlen und Gedanken steht für das Spiel bereit – Spielfluss und Spielfreude entstehen, wenn der Kontakt nicht nur zu den äußeren Ereignissen des Bühnengeschehens und nicht nur zu den körperlichen eigenen Impulsen hergestellt werden kann, sondern auch zu der Vielfalt des eigenen inneren Erlebens.

14. Ich sage JA zu den Impulsen meiner Mitspieler.

Ich lasse mich ganz auf meine Mitspieler ein: höre ihre Zwischentöne, spüre, was sie bewegt, sehe, was sie tun und begreife ihre Absichten. Ich greife ihre Impulse auf, ohne Wenn und Aber, akzeptiere sie als szenische Realität und nehme sie in mein Spiel auf. So fügen sich die Spielimpulse von mir und meinen Mitspielern Zug um Zug zusammen, wie bei einem Reißverschluss, der nicht hackt.

Vergleiche zwischen den eigenen Ideen und denen der Mitspieler sein lassen – keinen Kampf um die besseren Ideen führen – unterschiedliche Ideen führen in unterschiedliche Richtungen, weder hier noch da wissen wir, wo wir landen – die Vielfalt des Unvorhersehbaren testen: eine Szene stoppen und Probestücke in verschiedene Richtungen vornehmen.

15. Ich sehe mit den eigenen Augen, ich rieche mit der eigenen Nase.

Ich schiele nicht aufs Publikum, nicht auf die Akzeptanz der Mitspieler, ich muss für mein Spiel nicht geliebt werden. Ich zeige mich, wie ich bin! Ich handle (so gut es geht) aus mir selbst heraus!

Ein Handeln nach den Erwartungen anderer führt in eine kreative Lähmung – unser Bewegungsraum und unserer Ideenvielfalt werden durch die Furcht vor Ablehnung eingeschränkt – authentisch sein heißt auf Effekthascherei zu verzichten.

16. Meine Spielideen entwickeln sich im Tun, nicht im Warten.

Ich finde den Faden, indem ich loslaufe und nicht indem ich in der Abwarteposition verharre. Handeln

beflügelt, gebiert immer wieder Neues. Zögern und Abwägen sind keine Alternativen!

In der Bewegungslosigkeit wachsen Ängste und Selbstzweifel – zögerliches Warten (Kneifen) und hilfreiches Abwarten („Abwarten und Teetrinken“) unterscheiden lernen – mit schnellen kurzen Auftritten experimentieren.

17. Ich nutze Gefühle und Übertreibungen.

Spielimpulse sprudeln leichter, wenn ich Intensität wage, deutlicher Gefühle zeige und vor Übertreibungen nicht zurückschrecke. Heftigkeit darf sein, Leidenschaft tut gut. Die Spielhandlung wird lebendiger, die Spannung nimmt zu, das Erleben der Spieler und Zuschauer verdichtet sich. Dabei wage ich, meine Emotionen mit dem ganzen Körper auszudrücken.

Intensität belebt das Improvisationsgeschäft – heftige Affekte schwemmen Gehemmtheiten beiseite – der Mut zu Übertreibungen lässt das Spiel unbefangener, kindlicher werden – Affekte treten mühelos durch den Vorhang der Zensur – Heftigkeit lockt aber auch bisher nicht wahrgenommene, verdrängte eigene Empfindungen hervor, die ausgehalten sein wollen.

18. Ich liebe die Stille – Sparsamkeit ist ein Vergnügen.

Wenn die Stille kommt, gilt es sie auszuhalten. Oft ist es gut zu schweigen oder bewegungslos zu bleiben, sparsam mit Worten und Gesten. Weniger ist mehr! Die Ausdruckskraft nimmt zu. Geschäftiges Treiben kann langweilig werden, wenn es ständig erscheint.

Raum für Stille intensiviert das Erleben, nicht nur bei den Spielern, sondern vor allem auch beim Publikum – in die „Leere“ projiziert jeder Einzelne aus dem Publikum die für ihn bedeutsamen Aspekte des Bühnengeschehens – auf der Hut sein vor dem vorschnellen Zudecken von Momenten berührender Empfindsamkeit und zarter Stimmung – Experimentieren mit Handlungsschritten, die eine Emotion intensivieren oder sie zerstören.

19. Ich mische mich ein, ich klinge mich aus.

Ich muss nicht ständig das Spielgeschehen mitgestalten, ich kann Kontrolle abgeben, mich vom Spiel der anderen tragen lassen und die Bühne auch wieder verlassen. Ich gönne mir schöpferische Pausen und mache wieder mit, wenn ich gebraucht werde. Ich bin in der Zeit: Mein Tempo und mein Rhythmus stimmen.

Die Mitspieler akzeptieren bedeutet ihnen Raum zur Entfaltung geben – spüren, wann andere mehr

Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure

gebraucht werden als man selbst – wer so viel wie möglich spielen will, orientiert sich an seiner Spiel- lust oder seiner Selbstbezogenheit, nicht an den Notwendigkeiten einer Szene bzw. Geschichte – der Wechsel von Mitmachen und Pausieren er- laubt dem Einzelnen einen unangestrengten Zu- gang zu seinen kreativen Potentialen.

Abschluss

Die aufgeführten Orientierungspunkte dürfen nicht als Regeln missverstanden werden – sie sind Hinweise, die sich verinnerlichen lassen. Dann können sie getrost vergessen werden. Denn wer beim Spielen nur daran denkt, welche Impro- Regel er zu befolgen hat bzw. gegen welche er jetzt gerade wieder mal verstößt, verliert den Kontakt zum Moment.

Aufgabenstellung:

1. Welche der 19 Orientierungspunkte haben Sie besonders angesprochen? Wählen Sie maximal fünf aus und schreiben Sie bitte zu jedem dieser Punkte ein paar Gedanken auf. Was spricht Sie an den Punkten an? Fallen Ihnen Erfahrungen oder Beispiele zu den einzelnen Punkten ein?
2. Vielleicht gibt es zusätzliche Orientierungspunkte, die Sie ergänzend notieren könnten. Nur zu!

Weiterführende Literatur:

- Andersen, M. (1996) *Theatersport und Improtheater*. Berlin: Buschfunk
- Boal, A. (1989): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp

- Boal, A. (1999): *Der Regenbogen der Wünsche, Methoden aus Theater und Therapie*. Seelze: Kallmeyer (eine Neuauflage erscheint 2006 im Schibri-Verlag)
- Dixon, R. (2000): *Im Moment. Theaterkunst Improtheater*. Planegg: Impuls-Theater-Verlag
- Johnstone, K. (2004): *Theaterspiele. Spontaneität, Impro und die Kunst des Geschichtenerzählens*. Berlin: Alexander Verlag, 5. Aufl.
- Johnstone, K. (2004): *Impro. Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag, 7. Aufl.
- Koch, G., Streisand, M. (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibri-Verlag
- Lösel, G. (2004): *Theater ohne Absicht. Impulse zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters. Ein Herz-, Hand- und Hirnbuch*. Planegg: Impuls/Buschfunk
- Salas, J. (1998): *Playback-Theater*. Berlin: Alexander
- Spolin, V. (1987): *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann
- Vlcek, R. (2003): *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Donauwörth: Auer, 3. Aufl.
- Wendlandt, W. (2003): *Die Kunst der Improvisation. Kapitel 6, in: Veränderungstraining im Alltag. Eine Anleitung zur In-vivo-Arbeit in Therapie, Beratung und Selbsthilfe*. Stuttgart: Thieme, S. 63-75
- Wendlandt, W. (2004 b): *Kommunikationstraining durch Improvisation. Eine Entdeckungsreise für Klienten und Logopädinnen*. L.O.G.O.S. interdisziplinär 12, S. 204-211

Adressen der AutorInnen

Nicole Aurich
c/o Uwe Loßnitzer
Sebnitzer str. 38
01099 Dresden

Till Baumann
Ptbaumann@hotmail.com

Susanne Catrein
Susannecal@web.de

Astrid Domke
Jessnerstraße 62
10247 Berlin

Ingrid Dormien Koudela
Idormien@usp.br

Alexander Ernst
alexernst76@web.de

Ute Handweg
BAG Spiel und Theater e.V.
Simrockstr. 8
30171 Hannover

Felicitas Jacobs
felicitas.jacobs@t-online.de

Barbara Kantel
Theaterpädagogin
schauspielhannover
Prinzenstr. 9
30159 Hannover

Ute Karl
Institut für Sozial- und
Organisationspädagogik
Universität Hildesheim
Marienburg Platz 22
31141 Hildesheim

Joachim Lucchesi
Joachim.Lucchesi@geist-
soz.uni-karlsruhe.de

Kathrin Messerschmidt
Lychener Str. 16
10437 Berlin

Tania Meyer
TaniaMeyer@t-online.de

Annetta Meißner
annettam@web.de

Rieke Oberländer
Friesenstieg 12
31134 Hildesheim

Andreas Poppe
a.poppe@fh-osnabrueck.de

Sieglinde Roth
Sieglinde.Roth@chello.at

Birte Rosenau
Bi.ro@web.de

Kristin Wardetzky
Institut für Theaterpädagogik
Universität der Künste Berlin
Bundesallee 1-12
10719 Berlin

Wolfgang Wendlandt
Wendlandt@asfh-berlin.de

Begegnungen

KIOSK

Deutsch-türkischer Treffpunkt – unter Einsturzgefahr?

Tania Meyer

Strahlende Sommertage im Juni – unter den Bäumen der Schünemannschen Mühle in Wolfenbüttel diskutieren deutsche und deutsch-türkische Theaterpädagog/innen am Ufer der rauschenden Oker mit ihren Kolleginnen aus der Türkei über Theater.

Treffender konnte das Bild „KIOSK“ als rahmendes Motto nicht sein: Abgeleitet von türkisch: „köşk“ bezeichnet das Wort einen nach mehreren Seiten geöffneten, freistehenden Gartenpavillon. Unter ihr offenes Dach hatten die Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Kooperation mit der BAG Spiel & Theater und dem Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) mehr als 15 Initiativen und Verbände aus Deutschland und der Türkei zu dem Fachtreffen „Korrekt! – Interkulturelle Theaterpädagogik“ eingeladen.

In der Zeit vom 22.06.-29.06.05 nahmen auf Einladung der BAG Spiel & Theater Theaterfachleute des türkischen Theaterverbandes Cagdas Drama Dernegi und verschiedener türkischer Hochschulen (Ankara, Istanbul, Eskisehir) an einem Fachkräfteaustausch in Deutschland teil. In Hannover, Hildesheim und Berlin besuchten sie verschiedene Theaterhäuser und Theaterveranstaltungen, theaterpädagogische Einrichtungen und Universitäten, sie diskutierten mit deutschen KollegInnen neue Modelle und Projekte in der Theaterarbeit und waren TeilnehmerInnen des Fachtreffens „KORREKT!“.

Die BAG Spiel & Theater führt auch zukünftig ihre Initiativen in der Zusammenarbeit mit der Türkei fort und setzt damit ein politisches Zeichen. Einbezogen in die Aktivitäten sind zum einen die Kooperation mit türkischen Fachkräften und Jugendgruppen und zum anderen die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

In Anlehnung an die Ergebnisse der Fachtagung „KORREKT!“ und auf Grund aktueller Entwicklungen hat die BAG Spiel & Theater ein Projekt zur Thematik „Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Arbeitstitel) konzipiert. Mit dem Projekt soll die Diskussion darüber angeregt werden, inwieweit interkulturelle Theaterarbeit mit all ihren Ausprägungen zur Bereicherung des interkulturellen Dialogs beitragen kann. Wie können die Anregungspotentiale, die sich bei der Theaterarbeit mit dem Fremden zeigen, für bspw. schulische und andere pädagogische Kontexte genutzt werden. Wie lässt sich der spielerische Umgang mit der Differenz erlernen und auf der konzeptionellen Ebene von Theaterarbeit verankern. Damit verbunden sind eine bundesweite Erhebung von Initiativen und Projekten im Themenfeld, die kommunikative Verknüpfung der Arbeit und eine begleitende Forschung.

Weitere Informationen: Ute Handweg, BAG Spiel & Theater, Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-4581799, E-Mail: info@bag-online.de

Die Bögen der „Interkulturalität“ waren komplex und weit gespannt: Auf der Ebene sogenannter Hochkultur setzten internationale Kooperationsprojekte wie das „Projekt Seidenstraße“ des Theaters an der Ruhr oder die Gastspiele zeitgenössischer Tanzprojekte „Polyzentral 2005“ der Kampnagelfabrik in Hamburg den einen Eckpfeiler; interkulturelle Praxis in Deutschland, beispielsweise das studentisch geleitete Deutsch-Türkische Theater DTD in Hildesheim, das Forumtheater Kannädi in Köln den zweiten. Schließlich bildete die Verzahnung mit der Parallelveranstaltung „Netz-

werk Interkultur“ einen weiteren Brückenschlag zu angrenzenden Kulturbereichen wie Museums-Kunst- oder Musikpädagogik.

Das Konzept, über die Praxisbeschreibung interkultureller Projekte ins Gespräch zu kommen und neue gemeinsame Projekte zu entwickeln – beispielsweise das im kommenden Jahr stattfindende erste bundesweite interkulturelle Theaterfestival in Stuttgart – war erfolgreich, obwohl am Ende die eigentliche Frage fehlte: Was *genau* ist daran „interkulturell“? Ein Teilnehmer beschrieb das so:

„Ein deutscher Pädagoge macht irgendwas mit Kindern mit Migrationshintergrund. Ist das interkulturell? Weil der Pädagoge Deutscher ist und die Kinder aus Familien mit türkischer Herkunft kommen? Interkulturalität wird auf die Nationalität der Beteiligten der Arbeit reduziert. Mit dieser Betrachtungsweise sollen die Menschen mit anderen Nationalitäten integriert werden. Sicherlich hat den Kindern die Arbeit Spaß gemacht. Aber, ob die Projekte zur Integration beigetragen haben, ist fragwürdig.“ Die Fragwürdigkeit liegt in der Tat in der Annahme, dass die einfache Begegnung zum Abbau von eingefahrenen und gern bestätigten Vorstellungen über das „Andere“ führt. Der Verlauf der Tagung selbst zeigte, dass das Gegenteil der Fall sein kann: Die heftig geführte – und schließlich abgebrochene – Diskussion nach der Lesung von Necla Kelec aus ihrem höchst umstrittenen Buch „Die fremde Braut“ hinterlässt Fragen. Kelec beschreibt anhand von Beobachtungen und Interviews mit Menschen aus der hiesigen türkischen *community* sowie ihrer eigenen Lebensgeschichte die Wiederkehr „rückständiger“ türkisch-islamischer Lebensweisen im Gegensatz zu denen der Türkei der 60er/70er Jahre. Diese religiös geprägten Traditionen stehen, so Kelec, im Widerspruch zu den Menschenrechten und bedrohen die deutsche demokratische Verfassung. Aber: Legitimiert das Einklagen von Menschenrechten die – an dieser Stelle pseudowissenschaftliche und generalisierende – Konstruktion eines vormodernen „Anderen“? Wen bedient die Mitleids- bzw. Bedrohungskulisse islamischer Verheiratungspraxis à la „die muslimische Frau kann nicht sprechen“/ „der Islam wird uns beherrschen“? Woher rührt der mehrheitlich deutsche zustimmende Applaus für die Autorin, die uns des Verrats an unserer eigenen Demokratie bezichtigt? Erzählt sie uns als ‚native informant‘ „aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland“ das, was wir immer schon befürchteten, aber nicht sehen „konnten“? Oder galt der Beifall „nur“ dem Schutz der Autorin, weil die Kritik und die Empörung – nicht nur der deutsch-türkischen und türkischen Zuhörerschaft – über eine solch reduktionistische Konstruktion einfach zu laut, respektive „unzivilisiert“ war? Und überhaupt: Was hat das Buch eigentlich mit Interkultureller Theaterpädagogik zu tun? Unsere romantische Landschaftsidylle mit Gartenpavillon ist gestört, wenn das „Andere“ im Blick plötzlich laut und modern wird. Günfer Cölgecen hatte in ihrem beeindruckenden Stück „Almanya“, frei nach Texten von Zaimoglu, passende Sätze für die Störung: „... und mein Reden, Meister, ist strikt gegen das Liberalultramild, gegen sein Schick-

micki, sein Jet-set gegensosyete-bebe, gegen sein Kopfzerbrechen, wie der den Mohr vom letzten Dreck waschen kann, gegen s Pintwedelige, was er Kulturforschen nennt, gegen seinen gottverkackten Sprech mit wie interessant!, und was es nicht alles gibt!“.

Ein dritter – notwendiger, wenn auch hässlicher – Pfeiler könnte den KIOSK vor dem Einsturz retten: Eine sachliche Streitkultur ohne waghalsige Konstruktionen von „Eigenem“ und „Anderem“.

Anmerkung der Redaktion

Der Philosoph Rainer E. Zimmermann, schon häufiger Autor der KORRESPONDENZEN (zuletzt in Heft 43 zu Theatrum Mundi und Virtualität), hat ein anspruchsvolles Buch vorgelegt: Kritik der interkulturellen Vernunft, Paderborn 2002, 356 Seiten. Er geht systematisch von der Erfahrung aus, dass „die vorfindliche Pluralität der (kulturellen, Anm. der Red.) Differenzen ... im natürlichen Entwicklungsprozess bereits selbst angelegt (ist)“ (S. 23) – das macht die Sache spannend und kontrovers und ist nicht zuletzt eine Macht- und Sozialisationsfrage (siehe auch die Rezension von Till Baumann zu „Differenz und Soziale Arbeit“ in diesem Heft).

Austausch für Theaterfachleute aus Deutschland und Japan

Ute Handberg

Das japanische Theater ist, so schreibt Jakob Raz, „an accumulation of layers of adaptations of adaptations“¹, d.h. eine Ansammlung von Schichten von Adaptionen von Adaptionen.

Mehrere hundert japanische Oberschüler und Oberschülerinnen haben den Eingangsbereich und Vorraum des Tokioter Nationaltheaters in ihren Besitz genommen. In ihre Schuluniformen gekleidet geben sie der Szenerie etwas Offizielles, auf Besucher aus Deutschland wirkt das alles irgendwie ungewohnt. Für die Jugendlichen steht eine Einführung in das *Kabuki*-Theater auf dem Plan. Das Nationaltheater bietet diese Einführungsveranstaltungen regelmäßig für Schüler und Schülerinnen aus Tokio und anderen Landstrichen Japans an.

Die Jugendlichen werden im ersten Teil der Veranstaltung von meist sehr jungen Mitgliedern des *Kabuki*-Ensembles, die noch nicht in ihre Kostüme gestiegen sind, über die wechselvolle Geschichte des *Kabuki* unterrichtet. Sie bekommen Informationen zur Bedeutung der Sprache des *Kabuki* (das *Serifu*), die nahe dem Schrei, dem Wimmern, dem Schluchzen ist, stark stilisiert und artifiziell reduziert. Die Charakteristika der *Kabuki*-Bühne, die den Darstellern spektakuläre Auf- und Abtritte ermöglichen und sich z.T. aus Komponenten der *Noh*-Bühne entwickelt haben, finden ebenso Erläuterung wie die aufwendigen Kostüme und signifikanten Musikinstrumente sowie die inhaltlichen Kategorien und Themen des *Kabuki*, die von den historischen und bürgerlichen Dramen bis zum tanzorientierten *Kabuki* reichen.

Im zweiten Teil erwartet die Jugendlichen die stark gekürzte Fassung eines, wie im Nachhinein zu erfahren ist, meist sehr bekannten *Kabuki*-Stückes. Unter theaterpädagogischen Fragestellungen lässt sich die Einführungsveranstaltung sicherlich kritisch kommentieren. Ungeklärt bleibt auch der Aspekt, ob dieser Mix aus Kunst, Ritual und Entertainment dazu beitragen kann, kommenden Generationen *Kabuki*-Theater als erhaltungswürdiges Kulturgut zu vermitteln. Geht es nach dem Willen der Vertreter der alten und älteren Generation, kommt dem *Kabuki*, das als traditionelle Kunstform schwere Krisen zu überstehen hatte², die Funktion einer „Verlebendigung vergangener Werte“³ zu.

Was hier zusammengefasst beschrieben ist, skizziert einen kleinen Ausschnitt der Aktivitäten im Austausch zwischen japanischen und deutschen



Theaterfachleuten, wie er in 2004⁴ und verkürzt in 2005 stattgefunden hat.

Zur Historie des Programms: Seit 34 Jahren fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) diesen Austausch. Die kulturelle Jugendbildung (Träger ist die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) ist seit 2005 jährlich im Studienprogramm vertreten. Schwerpunkt bis einschließlich 2006 ist die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland und Japan.

Partner in Japan ist der Japan Arts Council (JAC)⁵, größter und bedeutendster Zusammenschluss von traditionellen und modernen Theaterhäusern (Tokio, Osaka, Okinawa) des Landes. Vom 14.-26.11.05 wird eine Delegation japanischer Theaterfachleute Deutschland besuchen.

Warum dafür um die halbe Welt reisen?

Besonders in Zeiten, die durch die zunehmende Knappheit von öffentlichen Mitteln geprägt sind, stellt sich berechtigt die Frage: Warum ein Austausch mit Japan und warum dafür um die halbe Welt reisen?

Der Austausch bietet für deutsche Theaterfachleute Chancen und Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen.

Das Studienprogramm vermittelt die traditionellen Theaterformen Japans wie *Kabuki*, *Noh*, *Bunraku*, *Kyôgen* u.a. und diskutiert die Bedeutung der

traditionellen Kunst im gegenwärtigen Kontext. Auch das zeitgenössische Theater wird im Überblick vorgestellt.

Spannend in diesem Zusammenhang ist die Frage, in welchen Bereichen sich die Kulturen gegenseitig beeinflusst haben. Das japanische Tanztheater, *Butoh*, das nach dem 2. Weltkrieg in Japan entstand, sich als zeitgenössisches Theater des Widerstandes gegen die moderne Gesellschaft definiert und auch in Deutschland die Bühnen eroberte, ist nur ein Beispiel für den japanisch-deutschen „Kulturtransfer“. Auch Brecht ließ sich in seiner Arbeit von der japanischen Kunst, insbesondere vom *Noh*-Theater, inspirieren.

Japanische Kultur bewegt sich im Spannungsfeld von Tradition und Moderne. Damit verbinden lassen sich spannende Fragen nach dem eigenen Umgang mit Traditionen in der Theaterarbeit. Das traditionelle Theater Japans kann für deutsche Theaterfachleute eine Fundgrube bei der Diskussion um Begriffe wie Ritual und Performance sein. Das Studienprogramm gibt ausgewählte Einblicke in die Theaterarbeit von und mit Kindern und Jugendlichen im außerschulischen und schulischen Kontext sowie an Theatern, zeigt theaterpädagogische Methoden, diskutiert Ausbildungsfragen in diesem Bereich.

Entwicklungen und Tendenzen des professionellen Kinder- und Jugendtheaters und des Amateurtheaterbereichs Japans werden vorgestellt.

Die Dynamik der modernen Industriegesellschaft hat mit Beginn der 90er Jahre weitreichende gesellschaftliche Umbrüche in Japan hervorgebracht, die sich auf das Bildungssystem und die Struktur der Familie und Arbeitswelt massiv auszuwirken beginnen.

Das Schulsystem in Japan sieht sich großen Herausforderungen gegenüber.

Interessant ist es zu fragen, was Kunst und Kultur in dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzung leisten können.

Viele Lebensbereiche Japans sind mittlerweile unverkennbar westlich geprägt. Der Besucher taucht aber ungeachtet dessen in eine fremde Kultur ein, die auf interkultureller Ebene interessante Erfahrungen und Beobachtungen, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, garantiert.

Interessenten können sich für die Teilnahme am 14-tägigen Programm in Japan (voraussichtlicher Termin: Mai 2006) direkt bei der BAG Spiel & Theater, Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-459 17 99, FAX 0511-458 3105, E-Mail: info@bag-online.de bewerben bzw. weitere Informationen einholen.

Anmerkungen:

1 Raz, Jakob, *Audience and Actors. A Study of their Interaction in the Japanese Traditional Theatre*, Leiden 1983

2 Der erste Einbruch erfolgte nach der Meiji-Restauration (1867/68). Als Reaktion auf tiefgreifende geistige und soziale Umwälzungen gründeten sich verschiedene Theater-Bewegungen und versuchten, nach europäischem Muster ein modernes Theater aufzubauen. Die radikalste Initiative war das sogenannte „Neue Theater“. Diese Bewegung verankerte in ihrem Programm die völlige Ablehnung des Kabuki und formulierte die Forderung, dass das Theater als ein Ort intellektueller Auseinandersetzung zu begreifen sei. Wichtiger Vertreter dieser Epoche war der Regisseur und Dramatiker Tsubouchi Shōyō. Nach dem 2. Weltkrieg eskalierte auf Grund der politischen Verhältnisse in Japan die Krise des Kabuki zum wiederholten Male.

3 Ortolani, Benito, *das Japanische Theater*, in: Kindermann, H. (Hrsg.), *Fernöstliches Theater*, Stuttgart 1966

4 Eine 60-seitige Dokumentation (pdf) zu diesem Austausch liegt vor und kann unter E-Mail: info@bag-online.de angefordert werden

5 Homepage des JAC: www.ntj-jac.go.jp



Deutsch-israelische Begegnung

Nicole Aurich/Astrid Domke

Wie alles begann

Im Mai 2004 wurde Kristin Wardetzky, Professorin am Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin (UdK), zur Eröffnung des modernsten israelischen Kinderkulturzentrums, der Mediatheque in Holon eingeladen. Dessen Direktor, Dr. Rasi Amitai, zeigte sich sehr interessiert an einer Kooperation mit der UdK, insbesondere mit dem Institut für Theaterpädagogik. So entstand die Idee, im Rahmen eines Studentenaustausches in Holon ein Theaterprojekt mit deutschen und israelischen Studierenden zu erarbeiten. Zu drei vorher ausgewählten Kinderbüchern sollten szenische Adaptionen entstehen und vor israelischen Kindern aufgeführt werden.



Vorbereitungen

Aus der Idee erwuchs das gemeinsame Vorhaben einer deutsch-israelischen Begegnung.

Im Juli/August 2004 begannen wir, zehn Studierende der Theaterpädagogik, mit den konzeptionellen und organisatorischen Vorbereitungen.

Konzeptionell:

- Sichtung und Auswahl von Kinderbüchern. Die Bibliothek für Kinder- und Jugendliteratur LesArt in Berlin Mitte stand dabei beratend zur Seite.
- Erarbeitung von ersten Konzepten der szenischen Umsetzung zu den drei ausgewählten Kinderbüchern, Diskussion mögliche Ansätze.

Organisatorisch:

- Austausch und Kontakt mit Rasi Amitai während der gesamten Projektvorbereitung,
- Verfassen von Projektanträgen und Vorstellen des Konzepts bei verschiedenen Hochschulgremien.

Begleitend zu den konzeptionellen und inhaltlichen Vorbereitungen, war es für uns besonders wichtig, uns mit Israels politischen, geschichtlichen und religiösen Besonderheiten zu beschäftigen. Neben eigenen Vorträgen im Rahmen der Studiengruppe suchten wir Kontakt zu Menschen, die uns aus eigenen Erfahrungen mit dem Land ihre Eindrücke schildern konnten. So berichtete Hans-Wolfgang Nickel, ehemaliger Leiter des Instituts für Theaterpädagogik, von der Entwicklung und Idee der Kibbuzim. Anke Martiny, langjährige Leiterin der Friedrich-Ebert-Stiftung in Tel Aviv, sprach über das politische und religiöse Leben.

Förderung

Durch den großen Enthusiasmus und das Engagement aller Studierenden gelang es, die entsprechenden finanziellen Mittel für das Vorhaben aufzubringen. Die Universität der Künste unterstützte vielseitig und der Zuschuss des DAAD realisierte letztlich das Unternehmen.

Von Seiten der Mediatheque in Holon wurden zahlreiche Leistungen bereitgestellt, um den Aufenthalt in Israel zu gestalten. So wurde uns für die gesamten 10 Tage ein Begleiter an die Seite gestellt. Der tägliche Bustransport von unserem Hotel in Tel Aviv zu unserem Probenort in Holon,



die Mahlzeiten während des langen Probenabends aber auch die Bereitstellung von Räumlichkeiten, Technik, und Personal für Proben und unsere abschließende Aufführung gehörten zu den umfangreichen Leistungen von israelischer Seite.

Unser Projekt in Tel Aviv

Vom 11. – 23. April 2005 konnte das Vorhaben realisiert werden. Das Projekt wurde begleitet von Kristin Wardetzky und Nadja Raszewski (Tänzerin, Choreografin und Dozentin für Tanz und Bewegung am Institut für Theaterpädagogik, künstlerische Leiterin der TanzTangente Berlin). Es begegneten sich zehn Studierende der Theaterpädagogik der UdK und zehn Studierende der Fächer Regie und Schauspiel der Drama School of the Kibbuzim College of Art Tel Aviv. Zusammen entwickelten wir innerhalb von 6 Tagen ein Tanz-Theaterstück für Kinder, das mit großem Erfolg am 21. April 2005 in der Mediatheque in Holon aufgeführt wurde.

Realisation des Projekts

Die Zusammenarbeit mit den israelischen Studierenden stellte sich von Beginn an als bereichernd und Horizont erweiternd dar. Das lag zum einen an verschiedenen künstlerischen Auffassungen und zum anderen an den unterschiedlichen Fachrichtungen. Dies erforderte von Anfang an ein Höchstmaß an klärender Kommunikation und Auseinandersetzung zwischen den Teilnehmern.

Der erste Tag wurde hauptsächlich von den Dozentinnen der UdK gestaltet. Kristin Wardetzky schöpfte aus ihrem reichhaltigen Repertoire an internationalen Kinderspielen und schuf dadurch einen Anfangsatmosphäre voller Spaß, die die Teilnehmer ganz ungezwungen einander näher brachte und eine wohl immer vorhandene Scheu und Skepsis in neuen Gruppen aufhob.

Darauf folgte ein Körpertraining unter Anleitung von Nadja Raszewski, welches von nun an jeden Morgen als gemeinsamer Beginn durchgeführt

werden sollte. Es diente zum einen dem weiteren Kennenlernen und zum anderen dem körperlichen Training. Mit konkreten Aufgaben an die Teilnehmer bereitete es auch die Arbeit in den Gruppen vor. Nadja Raszewski erarbeitete in diesem morgendlichen Training Choreografien, die dann in der Abschlussinszenierung zum Einsatz kamen.

Den zweiten wichtigen Teil dieses ersten Tages beinhaltete die Vorstellung der Kinderbücher (Anais Vaugelade: Steinsuppe; Maritgen Matter/Anke Faust: Ein Schaf fürs Leben; Douzou/Corazza: Die Allertollsten) und die Zielformulierung für die gemeinsame Arbeit. Zu diesem Zeitpunkt stellte sich heraus, dass die israelischen Studierenden über die Inhalte und geplante Arbeitsweise kaum informiert waren. So war es notwendig, das Vorhaben zu erläutern und die Kinderbücher in der Runde vorzustellen, die von den Mitarbeitern der Mediatheque ins Hebräische übersetzt worden waren. Nach dieser Klärung ordneten sich alle Teilnehmer, je nach Interesse, einem der drei Kinderbücher zu. Bereits am Nachmittag des ersten Tages konnte die Gruppenarbeit beginnen. Sie bestand darin, sich über den Inhalt des jeweiligen Buches auszutauschen und erste Ideen für eine gemeinsame Arbeit zu sammeln.

An den folgenden Tagen fand eine sehr intensive Gruppenarbeit statt, die von inhaltlicher Auseinandersetzung, der Suche nach Inszenierungswegen, ständigem Ausprobieren, Unsicherheiten, Konflikten und einem sehr hohem Maß an Kreativität geprägt war.

In der gemeinsamen Reflexion über die Arbeit in Holon waren folgende Gedanken zentral: Eine besondere Herausforderung war die Arbeit in englischer Sprache und die Situation, Spielleiter und Spieler zugleich zu sein. Trotz oder wegen dieser Herausforderung wurde viel Kreativität freigesetzt und jeder Einzelne musste seine eigene Rolle in diesem Prozess finden und diese immer wieder überprüfen. In der Begegnung entdeckten wir Theater und Tanz als grenzüberschreitende gemeinsame Sprache. Wir erkannten, dass trotz

Deutsch-israelische Begegnung

notwendiger Diskussionen das konkrete Handeln und Ausprobieren stattfinden muss, um in solch einer kurzen Zeit so viel möglich zu machen.

Die Aufführung

Entstanden waren drei ganz eigenständige Geschichten, die sich in ihrer Erzählweise auch deutlich voneinander unterscheiden. Als Gemeinsamkeit hatten aber alle, dass sie mit wenig Sprache auskamen und über die Darstellung mit dem Körper arbeiteten. Verbunden wurden diese Teile durch das Auftreten einer Protagonistin. Sie entführte den Zuschauer durch das Öffnen eines Buches in die jeweilige Geschichte. Gestaltet wurden die Übergänge durch tänzerische Elemente. Das Ende brachte alle Spieler auf die Bühne, die in einer spektakulären Hip-Hop Choreografie das Publikum begeisterten. Diese erste und letzte Aufführung war voller Energie und Spielfreude aller Spieler und erreichte trotz der kurzen Zeit ein hohes Maß an Professionalität. Die Kinder dankten es uns mit ihrer Aufmerksamkeit und ihrem Applaus. Der Probenprozess und auch die Aufführung werden auf einer DVD dokumentiert.

Kunst und Theater

In einem Konzert, einer Theateraufführung des Kibbuzim College of Arts und einer Vorstellung der Batsheva Dance Company erlebten wir die Vielfalt der Kunstszene des Landes. Wir erfuhren, dass Kunst in Israel vornehmlich der Erinnerung von Auswanderern an ihr Herkunftsland dient. Wir sahen Tanztheater, vorgeführt vor Kindern, mit einem hohen Maß an Abstraktion und Anspruch. Wir erlebten aber auch ein Theaterverständnis, was uns zeigte, dass bestimmte Bereiche des Theaters in Israel im Vergleich zu Deutschland an einem anderen Punkt der Entwicklung stehen. Theater in Israel hat Unterhaltungswert, übernimmt aber auch in verschiedenen Projekten politische Funktion. Wo sonst, wenn nicht in der Kunst, sollte ein so vehementer Konflikt, wie er in Israel existiert, aufgegriffen werden? Für uns alle stellte diese Begegnung eine außergewöhnliche Erfahrung dar. Sowohl im künstlerischen Bereich als auch in der Begegnung mit diesem Land sind unsere Eindrücke vielfältig geblieben. Der Austausch mit den israelischen Studierenden sollte unbedingt fortgeführt werden. Gegenwärtig werden die Realisationschancen eines Gegenbesuchs geprüft.

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), Ritterstr. 23, 31737 Rinteln,

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

Zwischen/Räume und Grenzgänge Einige Überlegungen zu Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens

Ute Karl

1. Unsagbares und Sagbares

„Jeder“, so schreibt Klaus Mollenhauer (1990, S. 14), „kennt die Schwierigkeit, eigenes ästhetisches Erleben in Worte zu fassen, die als wirklich angemessen akzeptiert werden können, also einerseits hinreichend genau sind, andererseits eingewöhnte Deutungskonventionen nicht einfach reproduzieren.“ Für jene „Gewissheitsempfindungen, die wir im Hinblick auf das haben, was wir selbst im Moment der ästhetischen Wahrnehmung sind“ (ebd., S. 15), sei es schwierig, neben den institutionalisierten oder professionalisierten Sprachspielen angemessene Worte zu finden. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Spracharmut“ oder „Abwesenheit von Sagbarkeit“.

Diese Schwierigkeit scheint mir auch der Grund dafür zu sein, dass in wissenschaftlichen Sprachspielen zwar in Analogien und Metaphern theoretisch über ästhetische Bildung gesprochen wird oder PraktikerInnen über ihre Erfahrungs- und Deutungsweisen der Praxis sprechen, die bildungstheoretischen „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) jedoch nur selten in empirischen Forschungsverfahren zum Gegenstand werden.¹

Entscheidend für die Antwort auf die Frage, ob sich ‚ästhetische Bildung‘ (hier: im Kontext der Kunstform des Theaterspielens) empirisch erforschen lässt, scheint mir zunächst die Verständigung darüber zu sein, was damit gemeint ist. Wenn ‚ästhetische Bildung‘ mit ‚ästhetischem Empfinden‘, mit ‚ästhetischer Wirkung‘, mit dem Moment des ‚Bewegt-Werdens‘ in Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen bereits identifiziert wird oder die ästhetische Dimension von Bildungsprozessen in Differenz zu und im Zusammenspiel mit einer theoretischen und praktischen Dimension (vgl. Mollenhauer 2001) in phänomenologischer Hinsicht ‚auf den Begriff gebracht‘ werden soll, so ist dies im Medium der Sprache

sicherlich schwierig. Möglich scheint jedoch hinsichtlich des Theaterspielens ein rekonstruktives Verfahren zu sein, das von einem weiter gefassten Verständnis von Bildungsprozessen² ausgehend diese bezogen auf theatrale Produktionsprozesse untersucht. Ein solches Vorgehen plausibilisiert sich in Bezug auf das Theaterspielen im Vergleich zu anderen künstlerischen Praktiken dadurch, dass durch die körperlich-leibliche Anwesenheit der SpielerInnen im Kunstprodukt, eine gewisse Kontinuität zu den Empfindungsweisen des Alltags besteht – trotz einer Differenz zwischen alltäglicher und theatraler Wirklichkeit. Auch findet meist gerade beim Theaterspielen die Reflexion des eigenen theatralen und alltäglichen Handelns statt. Entweder lässt sich also nichts empirisch über Bildungsprozesse sagen oder aber auch über Bildungsprozesse im Medium des Theaterspielens. Argumente für die Position, dass sich über Bildungsprozesse empirisch nichts sagen lässt, haben durchaus eine gewisse Plausibilität; der von mir im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung vorgeschlagene Weg, empirisch etwas über Bildungsprozesse im Medium des Theaterspielens zu sagen, bleibt ein experimenteller Grenzgang.



Zwischen/Räume und Grenzgänge

2. Bildungsprozesse und Theaterspielen

Im Rahmen meines Forschungsprojekts zum Altentheater habe ich eine heuristische Bestimmung von Bildungsprozessen vorgeschlagen (vgl. hierzu Karl 2005). Diese basiert auf einem Verständnis des Subjekts, in dem das Subjekt als ein in Praktiken konstituiertes und sich konstituierendes gedacht wird (vgl. Foucault 1984: 137f.). In diesem Sinne vollzieht sich Subjektstituierung in sozialen Räumen, die sowohl materiell als auch diskursiv strukturiert sind. Bezogen auf den Körper ist mit dieser Perspektive verbunden, dass die Einverleibung des Sozialen als Prozess der Habitualisierung gedacht wird. Gesellschaftliche Verhältnisse werden so über die Zeit zur „zweiten Natur“ (Bourdieu 1997) und sind reflexiv nicht mehr unbedingt zugänglich, aber in Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen präsent.³ Körperliche Zustände, die eine leibliche Eigendynamik haben, können deshalb bereits untrennbar verschränkt sein mit sozialen Konstruktionen und Normen. Insbesondere wird eigenleibliches Spüren im Rahmen historisch-kulturellen (Körper-)Wissens (auch im Sinne des Uneindeutigen, Unbegreiflichen) *wahrgenommen*. Versteht man Subjektstituierung in dieser Weise als Prozess, so geht es nicht um eine einheitliche Identität, sondern um verschiedene, durchaus widersprüchliche Selbst- und Weltverhältnisse, die über die Zeit veränderbar sind und räumlich und zeitlich relational. Auch können konkrete Subjekte die bestehenden Verhältnisse ebenso wie die eigenen Existenzweisen in gestaltenden und konstituierenden Praktiken verändern, selbst wenn sie nicht ‚von außen‘, unabhängig darauf zugreifen können.

Als eine Möglichkeit verändernder Praktiken können Bildungsprozesse bezeichnet werden, die in ihrer allgemeinsten Form als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen beschrieben werden können. Ich möchte sie in dreierlei Hinsicht charakterisieren und auf das Theaterspielen beziehen: Geht man davon aus, dass Subjekte in Machtverhältnissen konstituiert werden, so können im Rahmen des ethisch Möglichen und sozial Verträglichen Bildungsprozesse als (*destruierende*) *Prozesse der Überschreitung* von jenen Grenzen beschrieben werden, die als Zumutungen und Handlungsverhinderungen erlebt werden. Indem sich Menschen ihrer Umwelt aussetzen, können Auseinandersetzungsprozesse mit sich und der Welt stattfinden, die die bisher subjektiv gültigen Gewissheiten in Frage stellen. Dieser Versuch kann sich sowohl auf Einzelne beziehen als auch im Kollektiven

ereignen. Gerade dadurch, dass sich die SpielerInnen im Theater den Theaterrollen, MitspielerInnen, Themen, Objekten oder dem Publikum aussetzen, können sich Fragen prinzipiellen Anders-Denkens, Anders-Sprechens und Anders-Wahrnehmens – möglicherweise nur als Hinweis – aufdrängen. Durch die Konfrontation mit widerstreitenden, differenten Diskursen können Ausschlüsse und Widersprüche der bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse deutlich werden. Solche Konfrontationen können auch als Verunsicherungen und Un-Ordnungen in Bezug auf bestehende Sinnsysteme und Existenzweisen in Erscheinung treten. Mit Foucault können solche Erfahrungen, aus denen man verändert hervorgeht, auch als „Grenzerfahrung“ bezeichnet werden (vgl. Foucault 1996, S. 24, 26f.). Sie haben experimentellen Charakter (*expérience*) und stellen einen Versuch zu etwas Ungekanntem dar. In diesem Sinne können Grenzerfahrungen auch als jene Momente interpretiert werden, in denen die habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der alltäglichen Routinen brüchig werden und möglicherweise Konflikte entstehen. Das Aufbrechen von Gewissheiten, dieser destruiierende Prozess kann seinen Ausgangspunkt auch im körperlich-leiblichen Erleben, in veränderten sinnlichen Wahrnehmungsweisen, leiblich-affektivem Unbehagen oder in der Bearbeitung körperlicher Habitualisierungen nehmen, wie sie beispielsweise die Verkörperung einer Theaterrolle notwendig werden lässt.

In direkter Weise an der Etymologie des Bildungsbegriffs anknüpfend können Bildungsprozesse des Weiteren als *Prozesse der (Selbst-)Gestaltung* charakterisiert werden.⁴ Der Bildungsbegriff, wie er insbesondere seit der zweiten Hälfte des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Bezug zur (griechischen) Antike formuliert wurde, ist aufs Engste mit dem Ästhetischen verknüpft. Dieser Aspekt kann nun dahingehend konkretisiert werden, dass die *Praktiken*, nicht das Ergebnis, der (Selbst-)Gestaltung betrachtet werden, das heißt jene reflexiven, prozesshaften Praktiken, vermittels derer sich die Subjekte zu transformieren suchen, um bestimmte angestrebte Selbstverhältnisse leben zu können und ihrem Leben in reflektierter Weise eine Form zu geben (vgl. Foucault 1985, S. 9f.; 1984, S. 35f.) – selbst wenn gesellschaftliche Ungleichverhältnisse und regelhafte Codes die Handlungsspielräume beschränken. Gerade weil im Körper Routinen und gesellschaftliche Regeln verinnerlicht sind, kann er immer wieder Praktiken der Selbst- und Lebensgestaltung unterlaufen. Und obwohl das Theaterspielen hier einen erwei-

Zwischen/Räume und Grenzgänge



terten Möglichkeitsraum im Vergleich zum Alltag darstellen kann, zeigen die empirischen Analysen, dass es Grenzen bei der reflektierten und bewussten Gestaltung der Theaterrollen geben kann, die daher rühren, dass die SpielerInnen sich selbst nicht grenzenlos gestalten können und dass das eigene körperlich-leibliche Erleben ein Eigenleben führt oder widerständig ist.

Darüber hinaus möchte ich Bildungsprozesse von Sozialisations-, Enkulturations- und Bewältigungsprozessen dadurch unterscheiden, dass ihnen ein *Moment von Kritik*, von Widerständigkeit inneohnt. Unter Kritik verstehe ich hier, dass die Individuen eine praktische Haltung einnehmen, die insbesondere vermeintliche Gewissheiten und Machtverhältnisse in Frage stellt und sich ihnen zu entziehen sucht (vgl. Foucault 1992, S. 12ff.). Eine kritische Haltung meint, zu hinterfragen, wie wir zu dem geworden sind, was wir sind. Ihr Beweggrund kann die Sehnsucht nach Gestaltungsmöglichkeiten und einem ‚gelingenden Leben‘ sein – ohne dieses immer schon mit Gewissheit zu kennen.

‚Bildungsprozesse‘ sollen also jenen Vorgang beschreiben, in dem differente, bisher nicht gekannte Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen in einer kritischen Absetzbewegung möglich werden. Damit können sie Konflikte mit anderen provozieren, insbesondere wenn gesellschaftliche Konventionen und Gewohnheiten in Frage gestellt werden. Individuelle Bildungsprozesse müssen so auch im Zusammenhang mit der Gestaltung des Sozialen und dem verantwortungsvollen Zusammenleben mit anderen Menschen betrachtet und – manchmal konfliktuell – ausgelotet werden.

Die ersten beiden Aspekte, Grenzüberschreitung und Gestaltung, sind konstitutive Elemente des theatralen Gestaltens. In Richard Schechners (1990) und Erika Fischer-Lichtes (2001, S. 347ff.) Rezeption der Ritualforschung von Victor Turner und Arnold van Gennep wird dies deutlich. Auch die Erfahrungen der SchauspielerInnen – nicht nur die der Zuschauenden wie bei Fischer-Lichte – können als ‚liminale Erfahrung‘ beschrieben werden. Im Modus der Liminalität, können die Merkmale einer gefestigten, kulturellen Ordnung zum Teil umgekehrt werden (vgl. Turner 1989b: 63). In „der Liminalität ‚spielen‘ die Menschen mit den Elementen des Vertrauten und verfremden sie“ (ebd.: 40). Neues kann aus unvorhergesehenen Kombinationen vertrauter Elemente entstehen. „Die Eigenschaften des Schwellenzustands (der ‚Liminalität‘) oder von Schwellenpersonen (‚Grenzgängern‘) sind notwendigerweise unbestimmt (...). Schwellenwesen sind weder hier noch da; sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen“ (Turner 1989a: 95). Liminalität stelle einen mehrdeutigen Zustand dar, der gerade nicht die Sicherheit einer – wenn auch möglicherweise begrenzenden – sozialen Struktur biete, was als

Zwischen/Räume und Grenzgänge

„Einbruch des Chaos in den Kosmos, der Unordnung in die Ordnung“ (Turner 1989b: 72) erlebt werden kann. Liminalität kann in ambivalenter Weise Möglichkeiten eröffnen und gleichzeitig verunsichernd sein. „In beiden Fällen lädt [sie den sozialstrukturellen Menschen; U.K.] zu Spekulation und Kritik ein“ (ebd.: 73). ‚Liminale Erfahrung‘ ist somit ein „Modus der Erfahrung, der zu einer Transformation desjenigen führen kann, der die Erfahrung durchlebt“ (Fischer-Lichte 2001, S. 347).⁵

Theatrales Gestalten und ‚liminale Erfahrung‘ könnte in diesem Sinne als Grundmodell für Bildungsprozesse gesehen werden, das um die Dimension des Sozialen, der gesellschaftlichen Strukturen und der Kritik erweitert wird. Allerdings besteht insofern eine grundlegende Differenz zu Transformationsprozessen in Ritualen und im Alltag, als die (partielle) Transformation im Theater und bei Performances eine zeitlich begrenzte ist. Bildungsprozesse bezogen auf die Theaterpraxis zu untersuchen, zielt somit darauf, jene längerfristigen Veränderungen in den Blick zu nehmen, die im Zusammenhang mit dem Theaterspielen stehen, zeitlich aber darüber hinausgehen. Eine solche bildungstheoretische Frageperspektive ermöglicht, die mit den Eigenheiten der Kunstform Theater verbundenen Erfahrungsmodi zu untersuchen ohne sie für außerästhetische Ziele zu instrumentalisieren (vgl. zu diesem Anspruch Hentschel 1996).

3. Zwischen/Räume und Grenzgänge

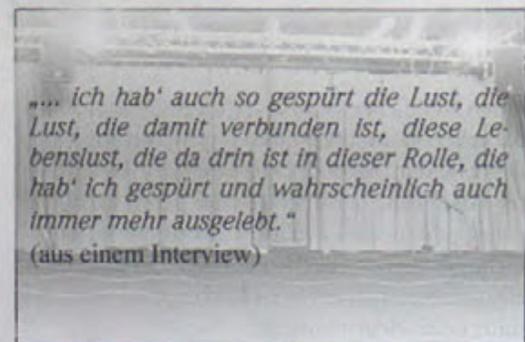
In meiner empirischen Studie zum Altentheater wurde bei der Analyse der narrativen und biographischen Interviews von TheaterspielerInnen deutlich, dass es unterschiedliche Dimensionen des Zwischen sind, die in besonderer Weise bildungsrelevant sind.⁶ Die Kategorien des Zwischen, der Zwischenräume und der Differenz werden sowohl in theaterwissenschaftlichen als auch in theaterpädagogischen Diskussionen seit längerem ästhetisch (vgl. bspw. Fischer-Lichte 2004) wie bildungstheoretisch (vgl. bspw. Hentschel 2004a) diskutiert. Insofern sind meine Ergebnisse anschlussfähig zu diesen Überlegungen. Die verdichtende Analyse der Daten ermöglicht darüber hinaus jedoch eine weitere Differenzierung und Neusystematisierung der Dimensionen der Kategorie des Zwischen.

Zwischen/Raum 1: Biographie und Theater

Es zeigte sich, dass es nicht nur die Arbeitsweise in den Theatergruppen, z.B. die Entwicklung eines Stücks aus den thematischen Anliegen einer Gruppe, die bearbeiteten Themen oder die darstellerischen Mittel sind, die Bildungsprozesse begünstigen, sondern vor allem auch die in den Biographien, d.h. lebensgeschichtlichen Selbsteutungen der SpielerInnen begründeten Anliegen und Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen. Der Zwischen/Raum zwischen Theaterpraxis und Biographie, der sich auf unterschiedliche Weise konkretisiert, kann als jener Ort beschrieben werden, an dem Bildungsprozesse ermöglicht werden. Vor diesem Hintergrund kristallisierten sich die im Folgenden skizzierten Bildungsbedeutungen der Kunstform des Theaterspiels heraus.

Zwischen/Raum 2: Rollenarbeit

Der Moment der Verkörperung einer Rolle kann als Schwellenzustand, als Liminalität *par excellence* bezeichnet werden. Es sei an dieser Stelle erinnert an Schechners (S. 215ff.) Konstrukt der doppelten Negativität: die Schauspielenden sind weder sie selbst (Nicht-Ich) noch das Nicht-Ich der Rolle, sondern in einem permanenten Übergang (Nicht Ich ... nicht Nicht-Ich). Hentschel (z.B. 1996) betont, dass es trotz der unterschiedlichen schauspieltheoretischen Ansätze für die SchauspielerInnen bei der Rollenarbeit immer um Erleben und Gestalten gehe, das heißt um eine Hingabe an die Rolle bei gleichzeitig reflektierender, distanzierender Gestaltung der Rolle. In den von mir analysierten Interviews wird deutlich, dass die sich zeigenden Bildungsprozesse relativ unabhängig davon sind, ob nun eine Rolle eher psychorealistisch angelegt ist oder auf abstrakten Gesten und Zeichen beruht. Viel entscheidender ist die wahrgenommene Nähe oder Distanz der Rolle oder ihres Subtexts zu eigenen Selbst- und Weltverhältnissen und die mimetische Pendelbewegung zwischen Identifikation mit einer Rolle und Distanzierung von ihr.



„... ich hab' auch so gespürt die Lust, die Lust, die damit verbunden ist, diese Lebenslust, die da drin ist in dieser Rolle, die hab' ich gespürt und wahrscheinlich auch immer mehr ausgelebt.“
(aus einem Interview)



Theaterrollen, die positiv bewertete Identifikationsmöglichkeiten bieten, können von den SpielerInnen als unterstützend für begehrte Veränderungsprozesse erlebt werden. Die Analyse zeigt aber auch, dass eine positiv bewertete Rolle, die in keiner Differenz zu Alltagswahrnehmungen der Spielerin steht, auch keine Bildungsprozesse initiiert. Negativ bewertete Rollen können einerseits Möglichkeiten bieten, etwas sonst Unmögliches auszuleben oder durch die Transformation der Rolle im theatralen Geschehen eine Selbstveränderung im Alltag zu vollziehen. Sie können andererseits aber auch zur Ablehnung einer Rolle führen, so dass die mimetische Pendelbewegung zum Stillstand kommt. Ohne diese Bewegung zwischen der Identifikation mit einem darstellerischen Akt (Hingabe) und gleichzeitiger Distanzierung davon, so meine These, finden letztlich keine Bildungsprozesse statt.

Zwischen/Raum 3: Verkörperung

Auch Körperlichkeit und leiblich-affektives Spüren befinden sich im Moment der Verkörperung einer Rolle in einem Zwischenzustand. Dieser Zwischenzustand ist komplexer als dies mit Helmuth Plessners Verschränkung von Körper-Haben und Körper-Sein (besser: Leib-Sein) meist beschrieben wird. Denn nicht nur leibliches Erleben in der Rollenfigur und alltägliches leiblich-affektives Spüren der SpielerInnen sind miteinander

verschränkt, sondern dieses doppelte Spüren ist auch in einen Körper verschränkt, der sowohl durch die eigene Geschichte und durch Körperwissen präfiguriert ist (*embodiment, embodied mind*) als auch durch Haltungen, Mimik und Gestik der Rollenfigur. Diese kann wiederum in exzentrischer Stellung ‚betrachtet‘ werden. Bildungstheoretisch kann das, was Fischer-Lichte für den Körper aus rezeptionsästhetischer Perspektive in Anspruch nimmt, auch für die SpielerInnen formuliert werden: „[D]ie Umstrukturierung des Bedeutungssystems nimmt in den affektiven, physiologischen, energetischen und motorischen Veränderungen ihren Ausgang, die mit der Destabilisierung einhergehen bzw. in denen diese sich artikuliert“ (Fischer-Lichte 2001, S. 356). Die Überschreitung des Gewohnten kann über den Körper geschehen.

„Also da möchte ich schon gern noch ein Stück erreichen. Und natürlich auch immer mehr das freiere Bewegen, mich trauen. ... Mir selber trauen. Nicht immer die Bestätigung von den anderen brauchen, sondern mir selber trauen.“

(aus einem Interview)

Allerdings wird über diesen Weg nicht nur sinnlich die Gesellschaftlichkeit des Körpers spürbar (vgl. Hentschel 2001, S. 13f.), sondern die Analysen zeigen die Anstrengung, die mit der Überschreitung habitualisierter Gefühlsweisen verbunden ist, ja manchmal sogar die Unmöglichkeit, diese trotz bewusster Anstrengungen ganz zu überschreiten. Und es wird deutlich, dass der Körper, z.B. der kranke Körper Grenzen des Möglichen darstellen kann.

Zwischen/Raum 4: Theaterwirklichkeit und alltägliche Wirklichkeit

Der Zwischenraum, der sich im Verhältnis von Theaterwirklichkeit und alltäglicher Wirklichkeit figuriert, ist in gewisser Weise paradoxal strukturiert. Zum einen schafft die metakommunikative Verabredung, dass es sich um Spiel handelt, eine eigene, theatrale Wirklichkeit, die weder Abbild der Alltagswirklichkeit noch bloßer Schein ist. Im Rahmen des Spiels entsteht ein spezifischer Freiraum der nach eigenen Regeln strukturiert ist (z.B. Ablauf einer Probe, eines Stücks, einer Improvisation). In den Analysen wird deutlich, dass dieser Freiraum, auf eine bestimmte Weise „sein zu dürfen“, etwas „rauslassen“, sich „rausnehmen“ oder

Zwischen/Räume und Grenzgänge

veröffentlichen zu können, als lustvoll erlebt wird. Zum anderen durchdringen sich alltägliche und theatrale Wirklichkeit gerade auch durch die körperlich-leibliche Anwesenheit der SchauspielerInnen in beiden Wirklichkeiten. Das körperlich-leibliche Geworden-Sein und Erinnern kann auch die in der theatralen Wirklichkeit ergriffenen Möglichkeiten beeinflussen. Die Analysen zeigen, dass es gerade auch die Durchdringung der Wirklichkeiten ist, die Bildungs- und Reflexionsprozesse ermöglicht. So erlebt beispielsweise eine Spielerin in der Figur eine Transformation, die darüber hinaus für sie auch im Alltag spürbar ist und zu veränderten Selbst- und Weltverhältnissen führt. Für eine andere Spielerin wird dieses Wirklichkeitsparadox zum Anlass über Echt-Sein und Anders-Sein, also über die Frage, wer man eigentlich ist oder sein könnte, zu reflektieren. Es findet eine Auseinandersetzung mit dem Schwebezustand zwischen – mit Turner (1989b, S. 184f.) gesprochen – konjunktivischen und indikativischen Wirklichkeitsbereichen statt: „indikativisches ‚Theaterspielen‘ in der so genannten ‚wirklichen Welt‘ wird als ‚heuchlerisch‘, ‚unecht‘“, „[k]onjunktivisches ‚Theaterspielen‘“ (ebd., S. 185) in der Theaterwelt als potentiell ‚real‘ und ‚echt‘ erlebt.

Zwischen/Raum 5: Zeigen und Gesehenwerden

Der Aspekt des Zeigens steht in engem Zusammenhang mit der Festlegung einer Trennung zwischen alltäglicher und theatraler Wirklichkeit bei gleichzeitiger Leugnung dieser Trennung (vgl. hierzu auch Hentschel 1996, S. 142). Das Zeigen im Theater verweist fiktional auf etwas und leugnet gleichzeitig diese Fiktionalität. Zeigen richtet sich auf den Blick der BetrachterInnen, das Gesehenwerden.

„Und das wo ich da auf der Bühne stehe, auf der Bühne stehe, und dann den Applaus, (...) also ich habe das immer selber nicht glauben können. Ich, die man nicht hat sehen dürfen, die nicht (...) in einen Saal reinlaufen hat können. (...) Also ich stehe auf der Bühne und oach, also des war irre. Das war wirklich irre.“
(aus einem Interview)

Aus der Perspektive der SpielerInnen wurden unterschiedliche Formen des Zeigens sichtbar, die ein Kontinuum bilden: ‚etwas zeigen‘, ‚sich zeigen als‘, ‚etwas von sich zeigen‘, ‚sich zeigen‘. Die Geste des

Zeigens wird hier zunehmend selbstreflexiv. Diese unterschiedlichen Formen des Zeigens sind nicht nur verschränkt, sondern können sich auf unterschiedliche Formen von Öffentlichkeit beziehen. Zwar zeigen die SpielerInnen mehr *von sich* in der begrenzten Öffentlichkeit der Theatergruppe. Aber auch hier geht es nicht um eine Enthüllung der eigenen Gefühle als Selbstzweck, sondern als Grundlage für die theatrale Formgebung und Gestaltung. Enthüllung und theatrale Verhüllung bleiben verschränkt. Das Sehen ist nun in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen sehen die SpielerInnen etwas von den MitspielerInnen, was die eigenen Sichtweisen herausfordern kann. Zum anderen ist es das Gesehenwerden, das Spüren der Blicke, welche das Zeigen für die DarstellerInnen als Bildungsmöglichkeit bedeutsam werden lässt. Hans-Thies Lehmann (1991) sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Selbst-Bewusstsein des Subjekts und dem Gesehenwerden. In „der Relation zum ‚anderen‘“ (ebd., S. 129) entstehe Subjektivität und die damit verbundene Selbst-Bezüglichkeit. Beim Theater konstituiere sich das Subjekt insofern „in der Relation zur Existenz anderer Subjekte [...], als es sich *gesehen* weiß, ein Verhältnis zum anderen, das mit der objektivierenden Sicht auf das eigene Selbst konvergiert“ (ebd., S. 130). Die Analysen zeigen, dass Selbstbewusstsein und Transformationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen daraus entstehen können, dass sich die SpielerInnen den Blicken des Publikums aussetzen. Denn unter den Blicken des Publikums werden sie sich ihrer selbst in der Figur bewusst.⁷

Zwischen/Raum 6: Begegnung

Das Zusammenspiel von Blicken und Zeigen kann als Begegnung erlebt werden. Die SpielerInnen „haben dann das Publikum berührt und bewegt, und es entsteht eine Zusammenarbeit; theatrales Erleben erwächst daraus“ (Schechner 1990, S. 19).⁸ In einem Interview wird deutlich, wie sich in diesem Moment einer spontanen Begegnung, „spontaner Communitas“ (Turner 1989b, S. 76, 92), liminale Erfahrung ereignet. Liminale Erfahrung hat hier *flow*-Qualität: Die Spielerin ist sich in diesem Moment – vergleichbar mit dem Moment der Ekstase – nur noch ihrer Handlungen in der Theaterrolle bewusst, bewertet aber ihr Können nicht mehr. Gerade wenn SpielerInnen ihr eigenes Spiel und sich selbst eher skeptisch betrachten, kann ein solch selbstzweckhaftes Erleben, in dem die Angst vor Kontrollverlust oder die Bedenken gegenüber dem eigenen Können aufgehoben sind, Bildungsprozesse ermöglichen (vgl. zum *flow*: Csikszentmihalyi 1985: 58ff.).

4. Performance-Kunst und Zwischenräume

Wenn es nun das *Zwischen* ist, welches auf unterschiedliche Weise bildungspraktisch wirksam ist, so stellt sich die Frage, ob sich die skizzierten Bildungsmöglichkeiten verändern, wenn sich das *Zwischen* wie in den zunehmend für theaterpädagogische Arbeitsweisen relevant gewordenen *performances* verschiebt. Denn Performance-Kunst zielt, so Fischer-Lichte (2004, S. 356), auf die „Kunst der Grenzüberschreitung“. Das *Zwischen* avanciere zu einer bevorzugten Kategorie: „Wenn Gegensätze zusammenfallen, das eine auch zugleich das andere sein kann, dann richtet sich die Aufmerksamkeit auf den *Übergang* von einem Zustand zum anderen. Es öffnet sich der Raum zwischen den Gegensätzen, ihr *Zwischen-Raum*“ (ebd., S. 305; Hervorh.: U.K.).⁹

Als eine der wichtigsten Grenzerfahrungen kann die zwischen AkteurInnen und Zuschauenden beschrieben werden. Im Bereich der Performance-Kunst werden die Zuschauenden explizit zu AkteurInnen im theatralen Geschehen. Ihre Reaktionen (*feedback*) können und sollen den Verlauf der Aufführung beeinflussen, wodurch der Grad der Unvorhersehbarkeit zunimmt. Die Aufführung wird zu einem Ereignis, in das alle Anwesenden körperlich-leiblich involviert sind (vgl. hierzu die Beiträge in Korrespondenzen Heft 44, 2004) und mit der autopoetischen *feedback*-Schleife spielen. Die bildungstheoretisch interessierte Frage richtet sich auf die Erfahrungsweisen der SpielerInnen, die sich beispielsweise durch eine Aufführung im öffentlichen Raum außerhalb des Theaters ergeben können, wenn unklar wird, wer mitspielt und wer nicht, ob die Zuschauenden auf die/den SpielerIn oder die Theaterfigur reagieren oder PassantInnen den Szenen eine unerwartete Wendung geben.

Hierzu einige bildungstheoretisch inspirierte Gedanken im Anschluss an die oben skizzierten Zwischen/Räume:

Bezogen auf die Aspekte von (Rollen-)Figuren und Körperlichkeit kann durch die Interaktion mit den in das Spiel involvierten Zuschauenden einsichtig werden, wie die Figur erst in der Sozialität der Aufführung selbst entsteht oder in spezifischer Weise figuriert wird. Dadurch kann deutlich werden, in welcher Weise die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse mit den Anderen verschränkt sind. Die komplexe, mehrschichtige leib-körperliche Verschränkung kann durch die direkte, leiblich-körperliche Interaktion mit den mitspielenden Zuschauenden noch komplexer werden. Das direkte leiblich-sinnliche *feedback* kann in spezifi-

scher Weise Grenzerfahrungen und Reflexionsprozesse ermöglichen. Die Unsicherheit darüber, was auf die Zuschauenden wirkt und worauf sie gerade reagieren, ebenso wie die direkte körperlich-leibliche Interaktion, könnte von den SpielerInnen aber auch als bedrohlich erlebt werden, weil es nicht so ohne Weiteres möglich ist, sich von einer Theaterrolle zu distanzieren, beziehungsweise diese von Anfang an nicht vorhanden ist.

Zwar besteht für die PerformerInnen einerseits die theatrale Rahmung ihres Handelns weiter, obwohl die Grenze zwischen theatraler und Alltagswirklichkeit räumlich kollabiert. Dennoch kann andererseits diese Grenzerfischung für einige MitspielerInnen bedeuten, dass sie sich weniger „rausnehmen“, weniger „ausleben“, weil der alltagsentrückte Rahmen des Theaterraums nicht mehr in gleicher Weise besteht. Denn die mitspielenden Zuschauenden, die den PerformerInnen möglicherweise sogar bekannt sind, können diese immer wieder in die Alltagsstruktur hineinziehen. Dies birgt jedoch auch die Möglichkeit, an den theatralen Wirklichkeitsdefinitionen der Zuschauenden teilzuhaben und sich diesen mimetisch anzunähern, was möglicherweise veränderte Selbst- und Weltverhältnisse provoziert.

Die Blicke der Zuschauenden und PassantInnen können in einer solchen *feedback*-Schleife von den SpielerInnen gesehen und durch Blicke der SpielerInnen erwidert werden. Das Erwas-Zeigen kann möglicherweise durch das körperlich-leibliche Ausgesetzt-Sein an diese unberechenbare Situation in hohem Maße auch als riskantes Sich-Zeigen spürbar werden und dadurch Transformationsprozesse bewirken. Allerdings können die direkt sichtbaren Blicke der Zuschauenden auch zu einem Hindernis für die SpielerInnen werden.

Die ästhetische Bearbeitung der Übergänge in den Zwischenräumen und die Grenzerfahrungen lassen also keineswegs die oben geschilderten Bildungsmöglichkeiten kollabieren, im Gegenteil: sie können in besonderer Weise liminale Erfahrung und Bildungsprozesse ermöglichen. Gleichzeitig kann das erhöhte Risiko und das stärkere Ausgesetzt-Sein an das Publikum auch dazu führen, dass die Erfahrungsweisen sich ins Gegenteil verkehren und Bildungsprozesse blockiert werden. Denn möglicherweise wagen die SpielerInnen weniger, wenn sie nicht auf den Schutz der Trennung zwischen Bühne und Publikumsraum, zwischen Theaterwirklichkeit und Alltag, zwischen SpielerIn und Figur zurückgreifen können.

Bezogen auf die von mir formulierte Beobachtung, dass auch die Arbeitsweise in den Gruppen relevant ist für Bildungsprozesse im Medium des

Zwischen/Räume und Grenzgänge

Theaterspiels, könnte hier für die theaterpädagogische Praxis zusammenfassend festgehalten werden, dass jede theatrale Darstellungsform mit spezifischen Vor- und Nachbereitungen der SpielerInnen verbunden sein sollte. Denn dann stellen künstlerische Produktion und psychosoziale Herausforderungen keinen Widerspruch dar, sondern theatrale Arbeitsweise und psychosoziale Herausforderungen für die SpielerInnen verschränken sich in den Qualitäten der theatralen Aufführung. Bezogen auf die Frage nach Bildungsprozessen sollte deutlich geworden sein, dass gerade die Zwischen/Räume der Kunstform des Theaterspiels Bildungsprozesse ermöglichen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. In: Dörling, Irene/Krais, Beate: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 153–217.
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- Ehrenspeck, Yvonne: Versprechungen des Ästhetischen: Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen: Leske+Budrich 1998.
- Finke, Raimund/Haun, Hein: Lebenskunst Theaterspielen – Zur Durchführung und Auswertung des Modellprojekts „Psychosoziale Wirkungen des Theaterspiels bei Jugendlichen“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 17. Jg. 2001, H. 38, S. 56–66.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung: Das Semiotische und das Performative, Tübingen/Basel: Francke 2001.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
- Foucault, Michel: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch, Berlin: Merve 1984.
- Foucault, Michel: Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, Helmut u.a. (Hg.): Freiheit und Selbstsorge, Frankfurt a. M.: Materialis Verlag 1985, S. 9–28.
- Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier (1980), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.
- Hentschel, Ulrike: Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 17. Jg. 2001, H. 39, S. 11–14.
- Hentschel, Ulrike: Ich ist etwas Anderes. Differenz-erfahrung als Grundlage des Theaterspiels und -sehens. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 20. Jg. 2004a, H. 44, S. 50–55.
- Hentschel, Ulrike: Stadt als Bühne – Bühnen in der Stadt. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 20. Jg. 2004b, H. 44, S. 7–11.
- Karl, Ute: Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters, Hamburg u.a.: LIT 2005.
- Lehmann, Hans-Thies: Theater und Mythos. Die Konstitution des Subjekts im Diskurs der antiken Tragödie. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1991.
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990, S. 3–17.
- Mollenhauer, Klaus: Bildung, ästhetische. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität, 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, S. 222–229.
- Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim/München: Juventa 1996.
- Schechner, Richard: Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990.
- Turner, Victor: Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. (Theorie und Gesellschaft; Bd. 10), Frankfurt a.M./New York: Campus 1989(a).
- Turner, Victor: Vom Ritual zum Theater: der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt a.M./New York: Campus 1989(b).

Anmerkungen:

1 Mollenhauer u.a. gehen der Frage nach der empirischen Erforschbarkeit ästhetischer Bildung bei Kindern nach (vgl. Mollenhauer 1996). Für den Bereich des Theaterspiels sei das Projekt von Raimund Finke und Hein Haun (2001) zu den psychosozialen Wirkungsweisen des Theaterspiels exemplarisch genannt.

2 Für eine solchen Weg wurden unterschiedliche Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung entwickelt, bspw. von Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki.

3 In diesem Sinne wäre dann das Authentische nicht das ‚Ursprüngliche‘, das der körperlichen Konstituierung vorausgeht, sondern das leibliche Erleben, das durch den körperlichen Konstituierungsprozess strukturiert wird.

4 ‚Bildung‘ steht zunächst für ‚Schaffung‘/‚Schöpfung‘, ‚Formung‘ und ‚Gestalt‘ (von abdt.: biliden: formen, gestalten, zum Beispiel geben) (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (erarbeitet unter der Leitung von Wolfgang Pfeiffer), 5., ungekürzte, durchgesehene Aufl., München: dtv 2000, S. 137f).

5 Genau genommen müsste hier von liminoider Erfahrung gesprochen werden, denn ‚liminoid‘ bezieht sich auf freiwillige Grenzüberschreitungen, während ‚liminal‘ eher mit Pflicht konnotiert ist.

Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

6 Die Studie zum Altentheater (vgl. ausführlicher Karl 2005) basiert auf unterschiedlichen Datenmaterialien (Selbstdarstellungen der Gruppen, 56 Fragebögen, ExpertInnengespräche, narrativ-biographische und narrativ-themenzentrierte Interviews mit 13 SpielerInnen). Die Basis der im Folgenden dargestellten Zwischen/Räume 2–6 sind insbesondere ausführliche Textanalysen von je vier narrativ-biographischen und narrativ-themenzentrierten Interviews mit vier SpielerInnen im Alter zwischen ca. 65 und 75 Jahren. Die weibliche Schreibweise soll verdeutlichen, dass ich mich auf diese Texte beziehe.

7 Zur „transformierende[n] Kraft des Blicks“ vgl. auch Fischer-Lichte 2004, S. 100.

8 Fischer-Lichte (2004, S. 166) spricht für die Seite des Publikums von starker Präsenz: der Raum wird durch die Akteurinnen und Akteure beherrscht, die die ZuschauerInnen in ihren Bann ziehen.

9 Zwar lassen sich performances nicht von anderen Theaterformen präzise unterscheiden, denn Theater hat immer eine performative Seite. Gerade auch theaterpädagogische Arbeitsweisen haben eine Affinität zu theatralen performances, weil die phänomenale Leib-Körperlichkeit der Akteurinnen und Akteure in besonderer Weise relevant ist und häufig mit Alltagserfahrungen gearbeitet wird (vgl. auch Hentschel 2004b, S. 10). Dennoch gibt es einige Merkmale, die performances in spezifischer Weise charakterisieren.

Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung Einige konzeptionelle Überlegungen

Annetta Meißner

Berücksichtigung eines speziellen Ausdrucks

Das Spiel von Menschen mit geistiger Behinderung bewegt sich häufig in einem Spannungsfeld zwischen realen Erfahrungen und theatraler Fiktion. Einige Spieler können Schwierigkeiten haben, das Theater-Prinzip des „Als ob“ zu realisieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Spieler mit geistiger Behinderung generell nicht in Rollen gehen können. In den Momenten des „Ausbrechens aus der Rolle“ kommt es vor, dass sie ihren persönlichen Befindlichkeiten und Gedanken Ausdruck verleihen oder ihren individuellen Bedürfnissen auf der Bühne nachgehen.

Ebenso kann es vorkommen, dass die SpielerInnen die so genannte „vierte Wand“ durchbrechen und in Interaktion mit dem Publikum treten. Diese Bedingungen müssen bei der Erarbeitung des dramaturgischen Konzepts berücksichtigt und in den Inszenierungskontext eingebunden werden. So können z.B. Videoaufzeichnungen innerhalb der Inszenierung den privaten Bereich der SpielerInnen mit einbeziehen oder persönliche Statements zeigen, in denen sich die SpielerInnen positionieren können. Die Darstellung von Wirklichkeit kann als eigene Kunstform integriert werden.

An die Erfahrungen der Spieler anknüpfen

Viele SpielerInnen mit geistiger Behinderung benötigen ihre eigenen Erfahrungen, das „emotionale Gedächtnis“, um ins Spiel zu kommen. „Das ‚emotionale Gedächtnis‘ ist nach Stanislavskij das Gedächtnis für Empfindungen. Im Unterschied zum Gedächtnis für Sinneseindrücke, beispielsweise optischer oder akustischer Art, sind im emotionalen Gedächtnis nicht nur äußerer Eindrücke gespeichert, sondern es umfasst die Erinnerung an die gefühlsmäßige Bewertung dieser Erlebnisse. Diese Eindrücke sollen den Spielern helfen, die vorgeschlagene Situationen auszugestalten, das Erleben in der Figur mit dem eigenen Erleben zu verknüpfen.“ (Hentschel 1996, S. 168) SpielerInnen müssen auf erlebte Situationen und Emotionen ihres Lebens zurückgreifen können, um einen realen Bezug zu dem herzustellen, was sie darstellen. Sie brauchen andere als abstrakte Vorgaben. „Das ist es, was die Spieler manchmal verweigern lässt, etwas zu verstehen oder zu spielen. Zum einen liegt es manchmal an den Vorgaben, dass sie zu abstrakt oder logisch oder ohne Spaß sind, zum anderen, dass es nicht ihre Erfahrungen trifft“ (Höhne 1997, S. 245). Zum besseren Verständnis für die Vorgänge auf der Bühne müssen aus diesem Grunde für sie nachvollziehbare symbolische

Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

Ausdrucksformen und Analogien zu ihren persönlichen Erfahrungen gefunden werden.

Der Einsatz von Improvisation

Menschen mit geistiger Behinderung haben wie andere SpielerInnen auch eine eigene Weltsicht und einen eigenen phantasievollen Ausdruck, den es in der Arbeit mit ihnen zu entdecken und zu gestalten gilt. Diese Fähigkeiten der SpielerInnen müssen besonders hervorgehoben und gefördert werden. Die optimale Technik, um die Bilder der SpielerInnen herauszufinden, dürfte die Improvisation sein. Dabei muss ein klarer Rahmen, eine eindeutige Aufgabenstellung vorhanden sein, um den Darstellern das notwendige Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Gleichzeitig muss jedoch die größtmögliche Freiheit in der Durchführung angestrebt werden. SpielerInnen mit geistiger Behinderung zeigen beim Improvisieren von Szenen große Spielbegeisterung und Spielfreude. Spontan und lustvoll wird das angenommen und ins Spiel gebracht, was ihnen in der jeweiligen Situation einfällt. Dies geschieht ohne die Garantie einer „schauspielerischen Logik“. Oft werden Zusammenhänge anders hergestellt oder Entwicklungen übersprungen. Die SpielerInnen reagieren beim Improvisieren auf so genannte „Wortinitialzündungen“. Sie finden über einzelne Worte, die nicht im Zusammenhang verstanden wurden, neue Ideen und Fantasien und improvisieren daraus ungewöhnliche Abläufe. Bei genauer Betrachtung ist aber zu bemerken, dass diese – auf den ersten Blick absurden Ideen – oft eine Assoziation zur Ausgangssituation herstellen (vgl. Höhne 1999, S. 89).

Rituale schaffen

Bestimmte Praxisrituale erleichtern die Orientierung der Gruppe. Diese ritualisierten Probenheiten wie der gemeinschaftliche Probenbeginn in einem Willkommenskreis, Konzentrationsübungen, Raumlaf oder warming-ups, die auf die Arbeit vorbereiten, strukturieren die Probe. Für viele SpielerInnen mit geistiger Behinderung ergibt sich durch diese Vorgehensweise ein fester Rahmen, der ihnen eine für sie nötige Sicherheit und Orientierung bringt.

Platz für persönlichen Austausch schaffen

Der Wunsch, sich persönlich mitzuteilen, ist bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung sehr

groß. Diesem Bedürfnis sollte nachgegangen und während der Proben Raum dafür geschaffen werden, damit der Arbeitsprozess nicht unterbrochen wird. So kann der Willkommenskreis eine Reflexionsfläche für offene Fragen und Wünsche sein und eine ausgedehnte Pause Platz für Kommunikation bieten. Die/Der SpielleiterIn sollte sich während der Pause nicht zurückziehen, sondern sie zum persönlichen Kontakt mit den SpielerInnen nutzen, denn eine gute Vertrauensebene ist notwendig für eine konstruktive Zusammenarbeit.

Anleitung im Team

Für die theaterpädagogisch-praktische Arbeit ist es von großem Nutzen, wenn ein Team von zwei AnleiterInnen mit den DarstellerInnen arbeitet. Eine/r kann sich mehr auf die praktische Umsetzung, die Produktionsästhetik, konzentrieren, während die/der andere gleichzeitig den emotionalen Bereich und die Ebene der Wirkungsästhetik abdecken kann. Dieser Ebene sollte man viel Zeit widmen, denn an den Signalen der SpielerInnen lässt sich erkennen, welche Handlungen sich ausbauen und für das Spiel produktiv umsetzen lassen. Weiterhin können komplizierte Übungen unter den AnleiterInnen oftmals einfacher gezeigt werden. Auch ist es manchmal notwendig, kleine Spielimpulse durch eine/n AnleiterIn in Improvisationen oder darstellerische Übungen einzubringen. Dieses sollte allerdings nur zum Auflösen von Spielblockaden oder zu Demonstrationszwecken geschehen, denn viele Spieler kopieren gerne das von der Leitung dargestellte und entwickeln dann nicht ihren eigenen Ausdruck.

Feedback-Methoden anwenden – Beobachtung schulen – zur Reflexion anregen

Der Aspekt: „Beschreibung des Wahrgenommenen“ ist in der Arbeit mit Behinderten besonders notwendig. Als Beschreibungsschema ist die Feedback-Methode gut geeignet, mit deren Hilfe man die SpielerInnen auf der Bühne fragt, wie sie sich empfunden haben und was sie wahrgenommen haben. In einem zweiten Teil befragt man die Zuschauernden, was sie gesehen haben. Mithilfe dieser Methode kann man gut beschreiben, ohne gleich zu bewerten, und die SpielerInnen bekommen Informationen über ihre Bühnenfigur und ihre Bühnenpräsenz. Auch die Zuschauernden erfahren für ihr eigenes Spiel, worauf es ankommt. Nicht nur diese unmittelbaren kommunikativen

Situationen sind hilfreich, auch Mithilfe von Videoaufzeichnungen kann die Eigenwahrnehmung gut trainiert werden.

In der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ist es notwendig, konkrete Fragen zur Reflexion von Übungen und Spielen auszuformulieren, um den Spielern hierdurch eine umfassende Reflexionsebene zu ermöglichen. Es reicht oft nicht zu fragen: „Was habt ihr empfunden?“, sondern vielmehr sollten konkrete Fragen auf Körperabläufe oder sinnliche Erfahrungen aufmerksam machen.

Schriftliche Dokumentation

Die praktische Anleitungsbearbeitung sollte durch genaue schriftliche Reflexionen dokumentiert werden. Thematisiert werden können Fragen unter folgenden Gesichtspunkten: Wie verhält sich Theaterarbeit zum Alltag und wie setzt sie sich dort fort? Was fördert Theater, ohne einen therapeutischen Ansatz zu haben? Was kam bei den SpielerInnen besonders an und worauf haben sie zurückgegriffen? Wie war die Körperhaltung, wann fühlten sie sich wohl, wann nicht, wo sind Probleme aufgetreten? Dieses Transferwissen – von der performativen Theater-Ebene auf die Alltagszusammenhänge – ist Teil der Qualifikation zum Theaterpädagogen.

Prozess- und produktorientierte Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

Die theaterpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, die eine Stückentwicklung mit einer Präsentation zum Ziel hat, erfordert eine prozess- und produktorientierte Arbeitsweise. In der Fachliteratur weisen verschiedene prozess- und produktorientierte Arbeitsmodelle auf unterschiedliche methodische Herangehensweisen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung hin (Domma 1984, Schoeppe/Schellpeper 1997, Dekker 1999).

Performancekunst im theaterpädagogischen Kontext

Performative Verfahren erscheinen vor dem Hintergrund des zuvor Erläuterten besonders geeignet für ihre Anwendung in der theaterpädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu sein. Der im Kunstkontext benutzte Begriff „Performance“ hat seinen Ursprung in der bilden-

den Kunst. Insbesondere nach dem zweiten Weltkrieg konstituierte sich, ausgehend von der New Yorker Avantgarde und übergreifend auf die Kunstszene Europas und Japans, eine Bewegung von Künstlern, die ihrer Kunst mittels performativer Verfahren Ausdruck verliehen. Erst in den 70er Jahren wurde der Begriff in die deutschsprachige Theaterwissenschaft eingeführt. Heute wird mit ihm ein bestimmtes theatrales Genre bezeichnet, das sich in den 60er und 70er Jahren herausgebildet hat (vgl. Fischer-Lichte 2001, S. 241). Bekannt wurde dieses zuerst unter dem Namen *Aktionskunst*. In den 60er Jahren entstanden mit *Happening* und *Fluxus* zwei Performancerichtungen, die versuchten, die Grenzen zwischen Kunst und Lebensprozess aufzuheben. Anfang der 70er Jahre entwickelte sich die *Performance-Art*. Diese setzte sich bewusst vom informellen Charakter der Aktionskünste Fluxus und Happening ab. Als Performance-Art wird die körper- und handlungsbezogene Arbeit von bildenden Künstlern, Tänzern, Musikern, Komponisten oder Dichtern bezeichnet (vgl. Lange 2002, S. 29 ff.).

Die Grenzen zwischen Performance, Schauspieltheater, Musiktheater und Tanztheater sind im zeitgenössischen Theater fließender geworden. In den letzten 40 Jahren nahm das Theater immer häufiger Qualitäten der Performance in seine Arbeitsweise auf. Eine derartige Entwicklung bezeichnen wir heute als einen Performativierungsschub, der alle theatralen Gattungen betrifft (Fischer-Lichte 2001, S. 247).

Im Folgenden weise ich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf einige bezeichnende Merkmale der Performancekunst hin und versuche, ihren Bezug zur Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung herzustellen.

- In der Performance bildet der Akteur keine fiktive Figur im Verständnis eines „Als-ob-Rollenspiels“. Die Trennung des Akteurs in Person und Rolle wird aufgehoben, denn es „präsentiert der Performer seinen konkreten, individuellen Körper mit all seinen physiologischen Eigenarten (...)“ (ebd., S. 242).
- Im Gegensatz zum Schauspieltheater, dessen referenzielle Funktion sich auf die fiktive Darstellung von Figuren, Handlungen, Beziehungen, Situationen etc. bezieht, haben performative Vorgänge eine wirklichkeitskonstituierende Wirkung. Sie bilden Handlungen nicht ab, sondern vollziehen sie real. Diese kann sowohl durch die Akteure als auch durch die Zuschauer vollzogen werden (vgl. ebd., S. 250). Der fiktionale Kontext der Darstellung hebt sich in der Performance demnach auf.
- Performances können sowohl den Akteuren als auch den Zuschauern ästhetische Erfahrungen eröffnen. Diese können sich in der Wahrnehmung von Raum, Körper, Objekten, Lauten so-

Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

wie in körperlichen und affektiven Reaktionen realisieren (vgl. ebd., S. 244). Die Rezipienten können in der Performance selber zu einem Bestandteil des Kunstereignisses werden, denn sie werden häufig als ein Teil des Ereignisses eingebunden.

- Performance ist ein prozessähnliches Ereignis, bei dem die Handlungen des agierenden Künstlers in einem „Echt-Zeit-Raum“ stattfinden (vgl. Lange 2002, S. 23). Performance kann eine intensive Zeiterfahrung für das Publikum beinhalten, weil sie im Hier und Jetzt stattfindet und sie zeichnet sich durch ihre Einmaligkeit aus. Ihre Handlung ist nicht wiederholbar, da sie nur im Augenblick ihres Erscheinens existiert. Das Transitorische und Flüchtige der Aufführung macht das Ereignis mit aus. Der Ereignischarakter überwiegt also den Werkcharakter (Fischer-Lichte 2002, S. 242 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale lassen sich zwischen Performancekunst und den Besonderheiten der Darstellungsformen von Menschen mit geistiger Behinderung sowie ihrem Anliegen an die Inszenierungsarbeit Zusammenhänge erkennen. Performative Verfahrensweisen sehen davon ab, Fiktionen und somit auch Rollen aufrecht zu halten. Stattdessen werden Vorgänge handlungsorientiert vollzogen, was Menschen mit geistiger Behinderung einen Rahmen bietet, den viele von ihnen benötigen. Performative Verfahrensweisen stellen ausdrucksstarke Bilder her, die durch ihre Sinnbezogenheit im Moment des Tuns sowohl den Akteur als auch den Betrachter gleichermaßen erreichen. Die ihnen innewohnenden sinnlichen Erfahrungen ermöglichen Menschen mit geistiger Behinderung eine nicht an intellektuellen Ausdruck gebundene reflexive Ebene. Szenen werden somit sinnlich erfassbar gemacht. Im Rahmen von performanceorientierten Verfahren können Menschen mit geistiger Behinderung in Interaktion zum Publikum treten, was für viele ein Bedürfnis ist. Ein Aufrechterhalten der vierten Wand wird hier nicht vorausgesetzt. Performative Verfahren finden in einem offenen Prozess statt, der Menschen mit geistiger Behinderung einen großen Raum an Improvisationsmöglichkeiten lässt.

Literatur

- K. Dekker (1990): Es geht um das Theatermachen. In: B. Ruping (Hg.): Theater Trotz Therapie. Lingen (Ems).
- W. Domma (1984): Theaterpädagogische Grundlagen. In: G. Theunissen (Hg.): Schüler machen Theater. Frankfurt am Main.
- E. Fischer-Lichte/J. Roselt (2004): Attraktion des Augenblicks (...). In: Paragrana, S. 237–253.
- U. Hentschel (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim.
- G. Höhne (1997): Theater trotz Therapie. In: G. Theunissen (Hg.): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn.
- M.-L. Lange (2002): Grenzüberschreitungen. Königstein (Taunus).
- A. Schoeppe/K. Schellpeper (2002): Spiel- und Theaterpädagogik mit geistig behinderten Menschen. In: G. Theunissen (siehe unter G. Höhne).

Anmerkung der Redaktion

Der Text wurde von der Redaktion zusammengestellt. Er erscheint in veränderter Form in englischer Sprache in: Training Manual für Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main 2005 (Brandes & Apsel) herausgegeben von B. Cronin/S. Roth/M. Wrentschur unter Mitarbeit von G. Koch/F. Vaßen. Eine dem Buch beigelegte Diskette liefert den Text in deutscher Sprache.

Verlust von Kollektiverfahrungen durch Individualisierung und Institutionalisierung

(M)ein Plädoyer für Theaterarbeit im Alltagsleben

Birte Rosenau

Der Soziologe und Zeitdiagnostiker Ulrich Beck hat bereits 1986 von einer Institutionalisierung gesprochen: Individuen sind mehr und mehr verflochten in einer „institutionenabhängigen Kontrollstruktur“ (vgl. U. Beck, 1986, S. 210), der Gang in die Ämter scheint in vielen Lagen unabdingbar – gerade auch heutzutage sichtbar durch die gesellschaftspolitischen Entwicklungen; man denke nur an Hartz IV und die damit verbundenen Veränderungen etc.

Ich will zur Verdeutlichung einige Beispiele aufzeigen, wie man im Institutionsdschungel verstrickt sein kann:

- Jugendliche, die kaum noch eine Chance haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, geraten in eine „Warteschleife“ (wenn sie denn Glück haben), d.h. sie durchlaufen zunächst einmal berufsvorbereitende Lehrgänge, um dann evtl. einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wenn nicht noch ein aufbauender Lehrgang dazwischen geschoben wird. Unabhängig davon, ob es für den einen oder anderen sinnvoll ist, ist man eingebunden in das Dickicht der Ämter. Falls Lehrgangsmaßnahmen nicht mehr greifen oder mit häufiger Tendenz Sparmaßnahmen zum Opfer fallen, existieren immer noch das Sozialamt, das Jugendamt, im schlimmsten Fall der Jugendstrafvollzug.
- Menschen, die irgendwann in ihrer Laufbahn arbeitslos wurden, kämpfen mit dem immer weniger werdenden Arbeitslosengeld, bis hin zur Sozialhilfe (nun Arbeitslosengeld II genannt) oder mit der Entscheidung, wenn diese noch möglich ist, eine Umschulung oder Weiterbildung einzugehen (um hinterher sich wieder in das Heer der Arbeitslosen einzureihen?).
- Alleinerziehende Frauen müssen unter Umständen Unterhaltszahlungen einklagen, Betreuungsplätze für die Kinder müssen gefunden und bezahlt werden; dabei spielt die Verkehrsnähe eine Rolle, die Öffnungszeiten der pädagogischen Einrichtungen müssen mit der Arbeitszeit, falls ein Arbeitsplatz vorhanden ist, der Frau abgestimmt werden. Ansonsten bleibt auch hier nur noch das Sozialamt oder/und Jobs wie Heimarbeit, vielfach ohne soziale Absicherungen.
- Falls der psychische Druck nicht mehr auszuhalten ist, gibt es ja eventuell noch psychotherapeutische Einrichtungen, unter Umständen die Familienhilfe, Schuldnerberatung, Suchtberatung, die Krisenstation im Krankenhaus oder die

Suppenküche als kollektives Gemeinschaftserlebnis...

Institutionen – gar nicht schlecht. Oder?

Summa summarum: Für jede individuelle Lebenslage gibt es die entsprechenden Institutionen. Eigentlich gar nicht schlecht – oder? Es scheint doch für jeden etwas dabei zu sein. Wenn nur nicht der Druck da wäre, sich immer wieder öffentlich preiszugeben und zu entblößen, den Fragebögen und Formalitäten nachzukommen – kurz – um die Privatsphäre aufzudecken, sich in diesem Ämterdschungel zurecht zu finden und immer wieder die Rolle des Bittstellers einzunehmen = eine Position, die nicht gerade aufbauend und förderlich für das Selbstbewusstsein ist, einzunehmen. Die Gefahr ist groß, dieses über kurz oder lang als persönliches Versagen/Scheitern zu empfinden. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sinkt bzw. kann gar nicht erst aufgebaut werden. Zu dem Gefühl, versagt zu haben, kommen Angst, Enttäuschung, Aggressionen, Wut, Verunsicherung, Perspektivlosigkeit, Schuldgefühle...

Ich habe die andere, die dunkle Seite von Individualisierung im Kontext von Institutionenzwängen dargestellt. In diesem Zusammenhang meint Individualisierung die Vereinzelung, die steigende Tendenz zur Vereinzelung.

Je nachdem, wie stabil oder instabil das soziale Umfeld des Einzelnen ist, wird das Leben *irgendwie* organisiert. Viele sind so eingepfercht in den Alltagskampf und mit sich selbst, dass gar kein Platz mehr ist, sich eine *Perspektive* aufzubauen. Vielmehr scheint die Alltagsbewältigung, der Existenzkampf, in welchem Ausmaß auch immer, für viele die Perspektive zu sein. Oder aber es tritt eine Orientierungslosigkeit und Lähmung auf.

Verlust von Kollektiverfahrungen durch Individualisierung und Institutionalisierung

Außerdem scheint der Abstieg für diejenigen, die nicht mehr oder noch nicht in die Arbeitswelt integriert werden konnten, bei wachsender Rationalisierung, Qualitätsanforderungen und Kürzungen im Sozialetat vorprogrammiert – und nicht nur für die bereits Arbeitslosen: Wie wir wissen (oder haben es unter Umständen schon selber erfahren): Soziale Situationen können schnell umkippen, fast ausschließlich zum Nachteil. Der Weg in die Arbeitslosigkeit ist für viele nicht mehr weit. Der Kampf gegen den Abstieg beginnt (vielmehr ist im vollen Gange), und zwar quer zu den Berufsgruppen und Schichten.

Viele werden auf Grund der individuellen Lebenslage zum Einzelkämpfer und müssen zusehen, wie sie sich und ihre Familie ernähren. Man erlebt gesellschaftliche Strukturen in persönlichen Formen. Je nach bisherigem Werdegang begibt man sich auf die individuelle Reise (nicht zu verwechseln mit Individualreisen) durch den Institutionendschungel, isoliert von kollektiven Erfahrungen.

Theaterpädagogik als Widerstand?

Theaterpädagogik wird dieser gesellschaftspolitischen Entwicklung natürlich nicht Einhalt gebieten können. Nichtsdestotrotz halte ich eine Praxis von politischem, gesellschaftlichem und geselligem Lernen als soziales Experiment, für welchen Personenkreis auch immer, für einen Ansatz, den es weiterhin gilt zu verfolgen, um gesellschaftlichen Entwicklungen in ihrer negativen Form und Auswirkung Widerstand zu bieten, sei es auch nur in der kleinsten Form, sich einen Freiraum/Begegnungsraum zu schaffen, in dem unter anderem:

- Kollektiverfahrungen möglich sind
- Der Eigensinn und die Persönlichkeit stabilisiert werden können
- Im kreativen Miteinander des Spiels aktuelle Themen, Ängste, Wünsche etc. eine künstlerische Ausdrucksform erhalten
- Eigene Fähigkeiten ihren Platz haben und zum Ausdruck kommen
- Handlungsstrategien im Spiel erprobt werden können
- Indem auf informellen Weg (quasi durch die Hintertür) soziale und kommunikative Kompetenzen erworben werden
- Menschliche Werte überprüft, neu definiert und wieder schätzen gelernt werden
- Und es ist ein Raum, in dem trotz des Ernstes, gelacht werden kann und eine neue, andere Art der Begegnung stattfinden kann, die im sonstigen Alltag wenig bis gar keinen Platz hat

Die Gruppe spielt und erlebt Situationen zusammen, in der sich jeder einzelne integriert und sich mitten im Gesamtgeschehen befinden kann. Es werden Unterschiede und Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppe akzeptiert. Ich halte ich es für ein vorrangiges Ziel, mit der Gruppe an diesen Punkt zu gelangen, ihn zu erkennen und zu nutzen. Es geht nicht darum, dass in eine Gruppe, die sich im Kollektiv und solidarisch erlebt, Gleichförmigkeit induziert wird. Das gemeinsame Spiel und Agieren soll Ansporn zum Handeln sein – ein Handeln für und in der Gruppe und ein Handeln, das über die unmittelbare Gruppenbeziehung hinausgeht und auf andere Lebensbereiche und soziale Gemeinschaften der einzelnen übertragen werden kann. (vgl. V. Spolin, 1987, S. 24) – wichtiger denn je bzw. nach wie vor aktuell, um einer Individualisierung in ihrer negativer Form/Auswirkung etwas entgegen zu setzen.

Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
 Spolin, Viola: Improvisationstechniken. 3. Aufl., Paderborn 1987.

Anmerkungen der Redaktion

1. Zur politischen Bildung in einem weiten und gesellschaftskritischen Verständnis sind letzters von Bernhard Claußen (Politikdidaktiker und Zirkusfachmann) und MitarbeiterInnen erschienen: Bernhard Claußen: *Perspektiven der Politik im 21. Jahrhundert*. Hamburg 2003; Katrin Weiss: *Gesellschaftlicher Wandel und politische Sozialisation*. Hamburg 2004; Bernhard Claußen/Mariam Shabaz (Hrsg.): *Politische Bildung mit Unterrichtsstunden?! Hamburg 2004*. Alle Bände erschienen im Kontext der Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung Hamburg.
2. „Zum Gebrauchswert soziologischen Denkens für die Praxis Sozialer Arbeit“ – so der Untertitel – liegt das Buch „Lust an der Erkenntnis“, herausgegeben von Wolfgang Braun und Matthias Nauerth im Kleine Verlag Bielefeld (2005), vor. Ein sehr sinnvolles Unternehmen auch für die Grundierung von Theaterarbeit in sozialen Feldern – wo man ja nicht nur die Räume/Felder des Theaters und der Pädagogik kennen muss, sondern auch die Feld-Eigenarten des Sozialen und Politischen.

Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?¹

Kristin Wardetzky

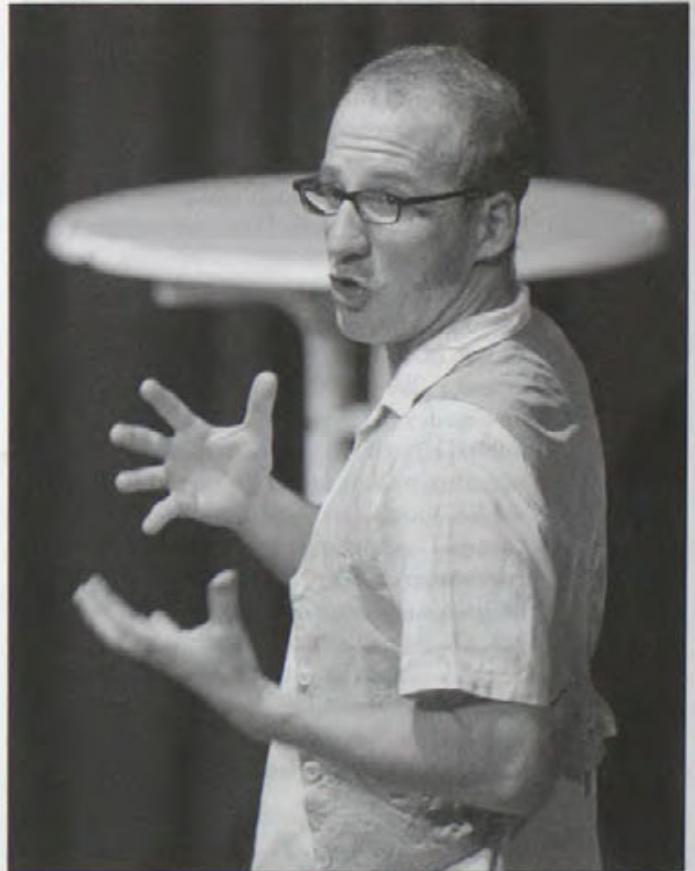
Jeder Mensch ist ein Erzähler, denn: jeder Mensch erzählt. Selbst die Einwortsätze des Kleinkindes sind Vorformen des Erzählens, und auch der Taubstumme erzählt. Aber dennoch: Wenn wir in einer gemütlichen Runde beisammensitzen und Erlebnisse zum besten geben, dann hört man dem einen lieber zu als dem anderen, und wir sagen zu dem, der uns in seinen Bann geschlagen hat: Das ist ein Erzähler! Intuitiv, ohne es jemals bewusst gelernt oder reflektiert zu haben, wissen wir, was gutes Erzählen ist. Die Maßstäbe unseres Urteils haben sich als Erfahrungswissen herausgebildet: Wenn wir das, was da vom Erzähler geschildert wird, lebendig vor uns sehen, wenn wir die Welt um uns herum vergessen, an den Lippen des Erzählers hängen und fiebern, wie die Geschichte wohl enden mag, dann tauchen wir in das Erzählte ein und vergessen darüber (fast) den Erzähler – und damit haben wir genau die Pointe erfasst, die Erzählen zu etwas Unvergleichlichem macht: Die Geschichte lebt durch den Erzähler, und gleichzeitig verschwindet er in ihr. Oder anders gesagt: Erzählen ist ein Oxymoron, ein lebendiger Widerspruch, es ist Kunst und Nicht-Kunst in einem.

Erzählen an der Nahtstelle zwischen Kunst und Alltag – dazu einige Anmerkungen:

Erzählen im Alltag

Erzählen kommt aus dem Alltag. Es gehört zum selbstverständlichen Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation. Im Erzählen ordnen wir Erlebtes und geben ihm einen Sinn – auch wenn wir das Mitgeteilte irritiert als „sinnlos“ beiseite legen. Wir vergewissern uns unserer selbst im Strom der Zeit. Wir verlebendigen Vergangenes und distanzieren uns gleichzeitig von ihm, gewinnen so Macht über Ereignisse, die vorher Macht über uns gewonnen hatten. Wir teilen das Erlebte mit und fühlen uns damit erleichtert oder gestärkt: die anderen haben zugehört, verständnisvoll genickt, gelacht – wir fühlen uns mit dem Erlebten nicht mehr allein, sondern in einer Gemeinschaft aufgehoben.

Im Arrangement solcher Erzählsituationen darf eines nicht fehlen: das lebendige Gegenüber. Dem Stuhl, der Wand erzählen wir nur in Momenten äußerster Verzweiflung, wenn überhaupt. Wir brauchen das Du, um uns als Ich unserer selbst zu vergewissern. Wir brauchen die Augen des anderen, diese „Fenster zur Seele“ des anderen, um erzählen, um uns mit-teilen zu können. Sobald wir spüren, dass unser Gegenüber kein Interesse an unserer Erzählung hat, gelangweilt an uns vorbeistarrt oder nervös mit der Zigarette spielt, dann sind wir blockiert – der Erzählstrom bricht ab. Da haben wir das Geheimnis des Erzählens: Das Ich spricht sich im Du aus. Erzählen ist keine Einbahnstraße. Es ist ein Dialog, der vom Erwidern, vom Anteilnehmen lebt. Erzählen ist nicht nur Reden, sondern ebenso dringlich Zuhören. Wenn wir vom Erzählen sprechen, dann sollten wir das Zuhören nicht vergessen. Zuhören als Zu-Wendung, als unabdingbare Voraussetzung und als Ziel des Erzählens.



Erzählen im Theater

Das Theater hat sich des Erzählens von jeher bedient und es gleichzeitig verfremdet: Erzählen auf der Bühne, in einer Inszenierung, als Figurenrede, ist verfremdetes Erzählen. Der Schauspieler erzählt mit fremder Züge, nämlich mit der seiner Figur, d.h. seine Erzählung wird bestimmt durch die Absichten, die Motive, die Emotionen der Figur

Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?¹

und damit durch die Gesamtkonzeption einer Inszenierung.

Die narrativen Anteile im Drama (Botenbericht, Mauerschau, Diegesis, Monologe) sind eingebettet in den Ablauf einer Handlung. Sie haben stets eine konkrete Funktion in deren Vollzug. Sie sind der Gesamtkomposition untergeordnet, Teile des Plots.

Seit etwa 10 Jahren beginnt das Theater zunehmend, die Grenzen dieser epischen Anteile am Drama aufzulösen, Mischformen zwischen Dramatischem und Epischem zu entwickeln und im Oszillieren zwischen Realität und Fiktion, Präsenz und Repräsentation die über Jahrhunderte gültigen Grundkonstanten der Gattung über Bord zu werfen.

Im Kindertheater erlebt das Erzählen seit etwa 10 Jahren eine wahre Renaissance. Das hat finanzielle und personelle Gründe, aus deren Not eine Tugend gemacht wird: Diese minimalistische Theaterform ermöglicht es selbst kleinen Ensembles, unbegrenzt an den Stoffen der Weltliteratur und des Welt-Theaters zu partizipieren (Shakespeare, die antiken Mythen). Die große Personage und die Vielfalt der Handlungsorte dieser stofflichen Quellen sind im Erzähltheater keine Hinderungsgründe. Die Verschränkung narrativer und mimetischer Ebenen machen die Vergegenwärtigung des Vergangenen, Weit-Entfernten, des Transzendenten (in Gestalt von Allegorien) möglich.

Selbst die Tragik der großen Stoffe kann ungeschmälert, nicht reduziert zur Geltung gebracht werden. Erinnert sei an die Griechen: Morde und Gemetzel fanden hinter der Bühne statt, dennoch erhielten sie über die Narration eine unheimliche, beklemmende, wenn nicht gar schockierende Gegenwärtigkeit. Die Frage der Zumutbarkeit der geschilderten, nicht real sichtbaren Grausamkeits-Exzesse stellt sich anders als im Film oder Fernsehen: Das zur Narration verdichtete Wort trägt das Pharmakon seiner Verdaulichkeit in sich.

Für den Schauspieler bedeutet das Erzähltheater eine geradezu eruptive Erweiterung seiner mimetischen Möglichkeiten:

Durch den permanenten Rollenwechsel und die damit notwendige fragmentarische Darstellung unterschiedlichster Figuren kann der Schauspieler „ungleich souveräner alle Figuren seiner Geschichte spielen“ (F.K. Waechter).

Der Zuschauer erlebt die beständige Dividierung des Individuums Schauspielers, der auf seine Imaginations-, Ergänzungs- und Synthetisierungsleistungen angewiesen ist. Seine Aufmerksamkeit wird dadurch gefesselt, wie der Darsteller in einem

Bruchteil von Sekunden und mit einem Minimum an schauspieltechnischem Aufwand das Oszillieren von Erzählen und Verkörpern bewerkstelligt. Sie wird gefesselt durch Ambiguitätsverfahren: Wo schlägt Ich (also Erzähler) in Nicht-Ich (also Figur) um, wo Präsenz (die Person des Darstellers ohne Verweischarakter) in Repräsentation (Erzähler und Figur spielen), wo Privates in Artifizielles, wo ‚non-acting‘ in ‚acting‘, wo ‚real live‘ in ‚fiction‘. Die Unvorhersehbarkeit des Umspringens erzeugt einen spezifischen Aufmerksamkeitsgrad beim Zuschauer/Zuhörer. Er erlebt die Verwandlung zugleich intellektuell als artifizielles und emotional respondierend als magischen Akt.

Erzählen zwischen Alltag und Kunst

Der Erzähler, der den privaten Raum oder die Rahmensetzung des Theaters verlässt, vor ein Publikum tritt und dies unterhalten will, ist ein Grenzgänger. Er bedient sich der Kunst ebenso wie der Alltagserfahrung. Er stellt damit eine Legierung her, die beiden Bereichen – dem Alltag und der Kunst – zugehörig ist.

- Im Unterschied zum Schauspieler wählt sich der Erzähler seine Geschichte selbst aus - wie im Alltag, in dem wir ja in der Regel nur das zum Besten geben, was uns selbst zutiefst berührt oder zum Lachen gebracht hat. Diese individuelle Freiheit ist bestimmend für gutes Erzählen: Man kann nur erzählen, was man liebt, nein: wovon man besessen ist. Erzählen ist eine Obsession. Der Geschichtenerzähler lädt uns ein, seine eigene Faszination am Berichteten zu teilen, mit ihm das Unfassbare, das Lächerliche, das Abstruse zu vergegenwärtigen. Er will ein Stück seiner eigenen, persönlichen Betroffenheit, seines Schreckens, seines Staunens übertragen auf seine Zuhörer. Sein Anliegen ist es also nicht, durch seine Kunst zu brillieren, die Geschichte zur Selbstdarstellung zu missbrauchen, sondern mit den Zuhörern in Dialog zu treten.
- Der Erzähler ist der Autor seiner Geschichte, auch wenn ihr ein fremder Text zugrunde liegt. Die Geschichte hat sich nicht nur in seinem Kopf, sondern auch in seinem Körper verwurzelt, erst so kann er frei und souverän mit ihr spielen. Im Erzählen ist er dann Regisseur, Darsteller, Dramaturg, Bühnen-, Kostüm- und Maskenbildner in einem. Er ist das Theater in seiner letztmöglichsten Reduktion: In ihm ist das Theater mit seiner arbeitsteiligen Spezialisierung aufgehoben.
- Der Schauspieler hingegen muss für das, was er erzählt, niemals alleine gerade stehen. Regisseur,

Dramaturg usw. haben ihren Anteil an seiner Erzählung, müssen sie mit verantworten. Der Erzähler hingegen muss für das, was er erzählt, unbedingt und ohne Pardon selbst einstehen. Im Unterschied zum Schauspieler trägt der Text, den er erzählt/spricht, den Abdruck seines Ichs, seines Temperaments, seiner Imaginationen, seiner Erfahrungen. Der Text ist vom Ich des Erzählers fermentiert.

- Damit wird Erzählen zu einer spezifischen, nämlich ästhetischen und sozialen Form der Begegnung: Der Zuhörer begegnet der Geschichte und dem Erzähler als unverwechselbarer Person. Der Erzähler kann sich hinter nichts verbergen, er offenbart sich in einer oftmals sogar beklemmenden Art und Weise. Denn: Im Unterschied zum Schauspieler hat er die Hermetik der Bühne durchbrochen. Er erzählt „auf Augenhöhe“ mit dem Publikum, als *primus inter pares*. Nichts schützt ihn – keine 4. Wand, kein Lichtvorhang. Aber er ist nicht, wie der Schauspieler „öffentlich einsam“ (Stanislawski). Sein Partner ist der Zuhörer, auf den er auf Gedeih und Verderben angewiesen ist. Erzählen lebt vom Kontakt, es braucht den imaginierenden Zuhörer, der mit dem Erzähler gemeinsam an der fiktiven Welt der Geschichte baut. Diese Welt entsteht im Dialog, auch wenn der Zuhörer dabei stumm bleibt. Hier mag auch eine der Erklärungen dafür liegen, dass in der heutigen Medienwelt das Erzählen wieder so ungemein an Popularität gewonnen hat: Die Übersättigung durch mediale Angebote erzeugt eine Art von Hunger, der auch von den raffiniertesten Konsumstrategien der Medien nicht befriedigt werden kann – den „Hunger nach Person“ (H.v.Hentig). Die Sehnsucht nach dem lebendigen Gegenüber und die Sehnsucht nach den eigenen Bildern im eigenen Kopf bleibt virulent und ungestillt, auch oder gerade in der perfekten Medienwelt.
- Der Erzähler ist kein Schauspieler, aber ein Spieler. Er stellt nicht zur Schau, aber er spielt. Er spielt mit Worten, Ereignissen, Figuren, er spielt Figuren, ohne sie zur Schau zu stellen. Er skizziert Figuren, deutet sie an, aber er verwandelt sich nicht in sie.
- Vom Erzähler erwarten wir kein bühnenreifes, von den Schlacken des Alltagsidioms gereinigtes Sprechen. Die einzige Forderung, auf die nicht zu verzichten ist, ist die nach Verständlichkeit. Erzählen ist nicht Rezitation, nicht Deklamation. Es ist Versinnlichung eines Wortinventars aus der ganzen ungebremsten, spontanen Leidenschaft heraus, die durch Imagination erzeugt wird und Imagination erzeugt. Da kann

sogar der Dialekt eine ungemaine Hilfe sein. Er kann befreiend, entlastend, ja beflügelnd wirken – so, als hätte die Zunge die auf ihr hockenden Polizisten verschluckt und könnte endlich frei und ungebremst den Gedankenbildern folgen.

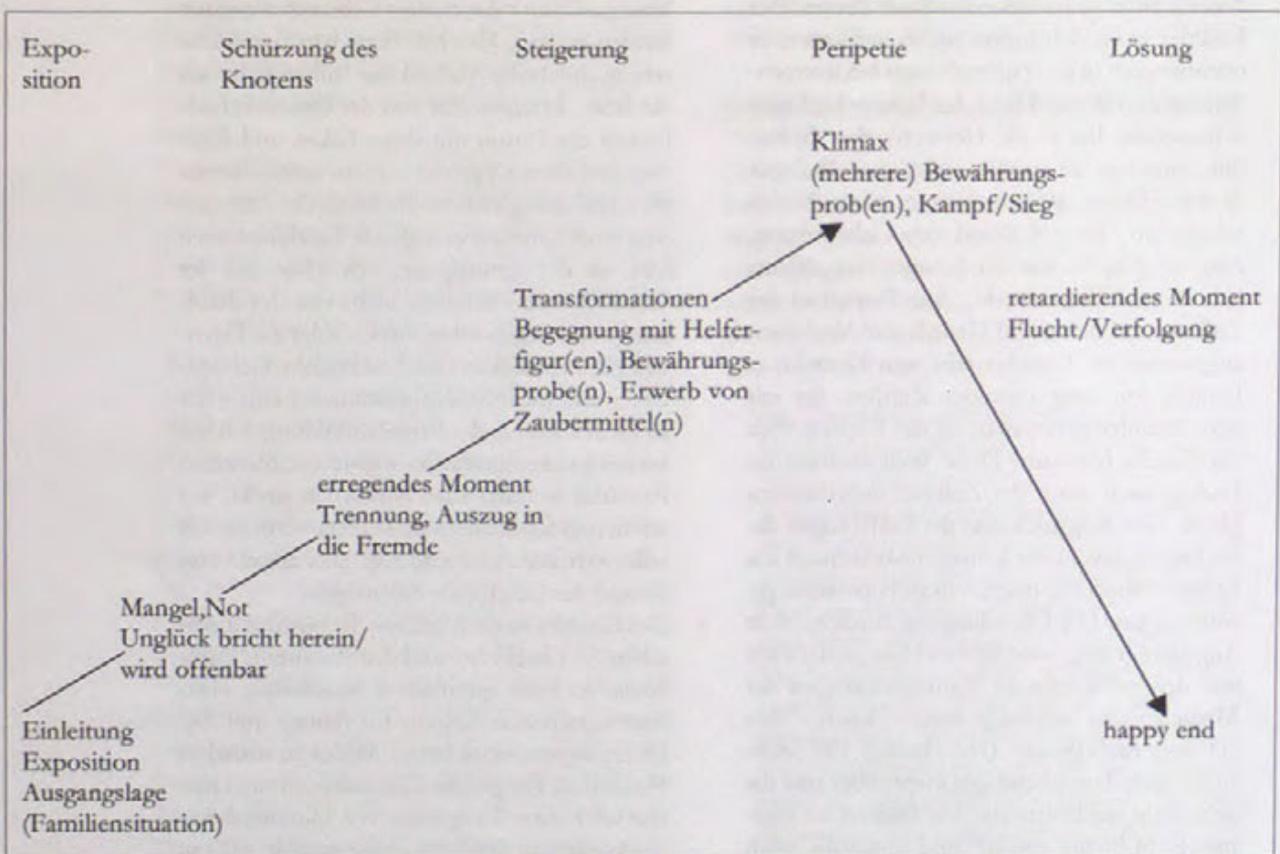
- Dennoch kann der Erzähler im Feld der Diktion vom Schauspieler lernen: die Gliederung eines Textes, der Umgang mit Pausen und Zäsuren, mit der Variation von Tempi, Rhythmen, Lautstärke und Satzmelodie, die Färbung der Stimme, die Gestaltung von Dialogen – das sind Techniken, die aus der Schauspielausbildung entlehnt und dem individuellen Gebrauch angepasst werden können. Aber jede Form von Einschüchterung durch das Vorbild der Bühne halte ich für fatal: Erzählen lebt von der Unverwechselbarkeit der Person mit ihren Ecken und Kanten, und diese zu glätten, einem verbindlichen Standard anzugleichen, das käme der Amputation eines Lebensnerves gleich. Erzählen lernen lebt von der Ermutigung, sich selbst und der Geschichte zu vertrauen, nicht von der Befolgung eines Regelwerkes. Im Erzähler die Eigenwilligkeit entdecken und diese stärken, Geburtshelfer und nicht Schleifmaschine zu sein – das ist mein Credo in der Erzählausbildung. Ich bin immer wieder überrascht, wieviel erzählerisches Potential in (fast) allen Menschen steckt, wie schön und faszinierend sie werden, wenn sie sich selbst vertrauen und aufgeregt, aber angstfrei im Strudel der Geschichte dahinsegeln.
- Der Erzähler ist ein Mediator. Er vermittelt zwischen der Geschichte und den Zuhörern. Dafür bedarf es einer spezifischen Sensibilität, eines seismografischen Gespürs für Räume und Zuhörergruppen, eines hohen Maßes an situativer Flexibilität. Die gleiche Geschichte, in einer Kirche oder einer Tiefgarage, vor Museumsbesuchern oder vor Strafgefangenen erzählt, wird zu einer jeweils anderen Geschichte. Die spezifische Erzählsituation (der Raum, die Beleuchtung, die Akustik, das soziale Milieu des Ortes, die Tageszeit, Anzahl, Alter, Herkunft der Zuhörer, die Ankündigung der Veranstaltung ...) ist eine Determinationsmacht, die jedem guten Erzähler bewusst ist, mit der er spielt oder gegen die er anspielen muss. Das Dreieck Erzähler – Geschichte – Zuhörer (nach Ben Haggerty) existiert nicht in einem Vakuum. Der situative Rahmen fördert oder stört den Dialog. Der Erzähler kann ihn magisch befruchten, oder er kapituliert vor der Wucht der faktischen Gegebenheiten. Erzählen heißt dann auch, aus solchem Scheitern lernen. Meine Arbeit in der Erzählausbildung beruht ausschließlich auf bereits vorhandenen Geschichten,

Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?¹

die aus der oralen Tradition kommen, heute aber nur noch im Buch zu haben sind – also Mythen, Epen, Märchen, Schwänke. Dies hat drei Gründe:

1. Diese Geschichten bauen auf einfachen, über Jahrhunderte erprobten und bewährten Schemata auf, was u.a. die Scriptwriter der Filmindustrie raffiniert zu nutzen wissen.

Dem Freytagsche Pyramidenmodell schenken heutige Theaterpraktiker und -theoretiker kein müdes Lächeln mehr. In der amerikanischen Filmindustrie allerdings lebt es als harte „Dra-



(nach Gustav Freytags Modell der klassischen Tragödie)

maturgiewährung“ ungebrochen fort: Der Mainstreamfilm und die bekannten Drehbuchmanuale (Syd Field, Linda Seger, Ch. Vogeler) bedienen sich seiner wie einer universell verwendbaren Rezeptur. Dabei gerät aus dem Blick, dass andere Kulturen andere narrative Schemata hervorbrachten und/oder die Erprobung neuer Erzählstrukturen (nich-linearen, konzentrischen, labyrinthischen, offener Kreis usw.) heutigen Lebenserfahrungen korrespondiert.

Im europäischen Mythos und Märchen ist dieses traditionelle narrative Grundschema omnipräsent. Beide narrativen Genres tragen einen schemagebundenen Spannungsbogen in sich, der

– in der Terminologie der modernen Filmdramaturgie – *suspence* und *surprise* garantiert.

2. Im Unterschied zu vielen Mainstreamfilmen aber sind diese aus der mündlichen Tradition kommenden Texte kaum jemals banal. Im Thematischen kreisen sie um die Grundfragen der menschlichen Existenz, im Stilistischen und Sprachlichen sind sie vielfach von großer poetischer Kraft. Diese Geschichten haben über den Vorgang der *kommunikativen Prägung* (Blumenberg) etwas aufbewahrt, was über Jahrhunderte oder über Jahrtausende den Zuhörer, später den Leser bewegt und „angeht“. Sie sind, auch wenn sie traditionellen Mustern folgen, eine Art

Projektionsfläche, in die wir noch immer zentrale zwischenmenschliche Erfahrungen einschreiben können. Die Suche Telemachs nach seinem legendären, ihm aber unbekanntem Vater, dessen erotische Kapriolen während seiner 10jährigen Irrfahrt, die Wiedererkennung, die Penelope nach 20 Jahren mit faszinierendem Geschick inszeniert – das sind Geschichtenkerne, in denen wir weit Entferntes wie auch unmittelbar Gegenwärtiges (wieder)erkennen. Ben Haggarty, einer der Architekten der Erzählbewegung in England, meint, „...these stories carry the whole material and psychological history of humanity in their vast ocean of genres“ (Haggarty, S. 6).

Was ich von international geschätzten Erzählern wie z.B. Ben Haggarty, Mania Maratou (Griechenland), Vigga Bro (Dänemark) – Hubert Makeba (Kongo), Cherokee-Erzählern wie Freeman Owle – um nur einige wenige zu nennen – gelernt habe: Sie vertrauen dieser Substanz ohne Einschränkung. „Most of the stories told are sourced in what UNESCO terms ‚intangible cultural heritage‘“ (ebd.).

3. Gute Erzählerinnen und Erzähler sind der lebendige Beweis dafür, dass das Erzählen alter Epen, Märchen und Legenden eine „Schule der Poesie“ darstellt, und zwar eine Schule, die ohne didaktische Unterweisung und ohne Curriculum auskommt. Allein über die langjährige, intensive Beschäftigung mit dem „cultural heritage, ..., based on deep research and knowledge of the narrative“ (ebd.) haben sie ein Gespür für poetische Substanz ausgebildet. Was macht die poetische Substanz ihrer Geschichten aus? Wodurch wird diese charakterisiert? Zum einen durch Vermeidungsstrategien: Nur selten habe ich erlebt, dass die Erzähler, um einer Pointe oder des Lacherfolges wegen, ihre Geschichten parodieren. Parodie schafft Distanz, die Erzähler aber suchen das Geheimnis einer Geschichte. Für den Parodierenden ist „Geheimnis“ eine romantische Floskel; er hat die Geschichte durchschaut und drückt ihr seine eigene Haltung oder Wertung auf. Das kann mitunter höchst amüsant und originell sein – ist aber im Erzählkanon dieser Erzähler eher Beiwerk oder gelegentliche Zugabe.

Weiter vermeiden sie in ihrem Sprachgebrauch umgangssprachliche Wendungen und rationalisierende, abstrakte Erklärungen. Vor allem Anfänger haben die Tendenz, sich (auch) beim Erzählen traditioneller Geschichten aus dem Vokabular der Alltagssprache zu bedienen und den Fluss der Handlung durch rationalisierende Erklärungen zu unterbrechen. Sie unterliegen da-

mit dem Trugschluss, eine Geschichte besser, leichter verständlich machen zu können, wenn sie im Alltagssprachlichen Idiom erzählt wird. Professionelle Erzähler hingegen beherrschen die Kunst, Oralität und Literalität miteinander in ein ausbalanciertes Verhältnis zu bringen, oder anders gesagt: ihre literalisierten Quellen zurück in den Aggregatzustand der „primären Oralität“ zu führen. Sie bringen die schriftlich fixierten Texte wieder zum Sprechen. Dabei haben sie ein sicheres Gespür für die Kennzeichen der Oralität entwickelt, die u.a. Eric A. Havelock an den Texten des archaischen Griechenlands herausarbeitete: So neigt ihre Sprache, wie das von Havelock untersuchte homerische Griechisch, „zum Archaismus [...], da sie eher dem Bewahrungs- als dem Erneuerungsinstinkt folgt und darauf bedacht ist, jedes kurzfristige Idiom und jede Unberechenbarkeit der Umgangssprache auszuschließen“ (Havelock, S. 124). Dies ist zwar eine Sprache von „Spezialisten“, an ihr können aber mehr oder weniger alle teilhaben. Sie vermittelt nicht Ideen oder Prinzipien, keine Lehrsätze,



Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?¹

Glaubenssätze oder vorprogrammierte Doktrinen, sondern Handlung (ebd., S. 129, 153). Sie ist fließend, dynamisch, rhythmisiert (insbesondere bei den Cherokee), arbeitet mit der Farbigkeit und Mehrdeutigkeit von Metaphern, setzt auf Bilder statt auf abstrakte, kategoriale Erläuterungen. Sie nutzt Wiederholungen und formelhafte Wendungen und wird dadurch memorierbar. Sie ist eine Handlungs- und keine Reflexionssprache und folgt einem situativen Denken (oder konstituiert es).

Sie sucht dynamisierende Verben und ist damit, um einen Begriff des sowjetischen Kognitionsforschers Alexander Luria zu verwenden, „verbomotorisch“. Das Verb wird zum Motor der Handlung. Um dies an einem Beispiel zu erläutern: Der Satz: „Das Wasser ist über die Ufer getreten“, weckt in uns andere Vorstellungen als der Satz: „Das Wasser tritt über die Ufer“. Während Ersteres statisch wirkt, erhält die zweite Aussage eine – mitunter – dramatische Dynamik.

Der Stil der (primären) Oralität folgt dem, was – nach Havelock – die moderne Philosophie als „performative Syntax“ bezeichnet. Was ist darunter zu verstehen? Der mündliche Vortrag einer Geschichte braucht ein „akustisches Echo“ (Havelock), und dieses kann nur erzeugt werden in einem spezifischen sprachlichen „Raum“ mit einer spezifischen Architektur. Diese syntaktische „Architektur“ hat die Form der Parataxis: „so wie die Bilder durch ein ‚und‘ verknüpft und keiner gedanklichen Beziehung untergeordnet werden, so ist auch die Sprache additiv“ (Havelock, S. 128). Mit dem Prinzip der Reihung behält die Syntax ihre Beweglichkeit, ihre kontinuierliche Dynamik und Flüssigkeit, denn diese Syntax ist handlungsorientiert. Der Zuhörer kann dem Fluss der Handlung folgen, ohne – wie beim Lesen – vor- und zurückzuspringen, um eine syntaktisch gestaffelte Gedankenkette zusammenzufädeln. Für den Erzähler bietet die Parataxe, also das additive Nacheinander, die Gewähr, auf Veränderungen der Erzählsituation blitzschnell reagieren zu können, beweglich zu bleiben und damit dem Gesetz der Improvisation zu folgen.

Schlussbemerkung

Beim lebendigen Erzählen alter Geschichten kann jener Keim der Mündlichkeit zum Leben erweckt werden, der den vormalig oral tradierten, später schriftlich fixierten Texten immanent ist. Das ist keine Rückkehr zur „primären Oralität“, denn diese hat nur Geltung innerhalb einer schriftlosen



Kultur. Aber das Ferment der Mündlichkeit ist diesen Texten trotz des Mediums Schrift, in dem sie überdauerten, nicht gänzlich abhanden gekommen. Es bestimmt nach wie vor die Eigentümlichkeit vieler dieser Texte und kommt erst dann zur Geltung, wenn man ihm wieder ihr ursprüngliches Medium, eben die Mündlichkeit, zurückgibt. Die Schriftlichkeit hat sie oftmals verkrustet; ihre Sinnlichkeit erfahren sie erst wieder im lebendigen Erzählen.

Durch meine umfangreichen Erfahrungen im Erzählen alter Geschichten (also von Mythen aus griechischen Antike, von Märchen und Legenden aus unterschiedlichen Kulturen) zieht sich eine Konstante: Erzählen ist eine verlässliche Brücke, um die alten Stoffe unbeschadet in unsere Gegenwart hineinzuholen. Beim Lesen mögen sie verquer und hermetisch erscheinen. Anders beim Erzählen. Die individuelle, vorbereitende Arbeit des Erzählers/der Erzählerin, mit der er/sie sich den Text zueigen macht (das vielfache Lesen und sorgfältige Befragen des Textes, das Stauen über die verblüffenden Bilder und Wendungen, das Entdecken intertextueller Bezüge, die assoziativ entstehenden Vorstellungen, die biografischen Verknüpfungen, die eventuell nicht aufzulösenden Beunruhigungen, die widersprüchlichen Deutungsmöglichkeiten usw.) – dies alles teilt sich – indirekt – dem Zuhörer mit. Die Klarheit, die der Erzähler/die Erzählerin für sich geschaffen hat, macht den Text im Erzählen auch für den Zuhörer transparent, nachvollziehbar – und auf eigentüm-

liche Weise heutig, auch wenn er vor 400 Jahren niedergeschrieben wurde und ohne aktualisierende Eingriffe erzählt wird.

Literatur

- Ben Haggarty: *Memories and Breath – Professional Storytelling in England and Wales*. CRDTS 2004 (epicstory2@aol.com).
- Living Stories of the Cherokee. Coll. and ed. by Barbara R. Duncan. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press 1998.
- Eric A. Havelock: *Als die Muse schreiben lernte*. Frankfurt/Main: Hain 1992.

„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder ‹11'09"01›

Anmerkung

1 Vortrag im Rahmen des AITA/IATA – World Congress „Drama in Education“: What's the story? – Drama and storytelling“ vom 18.–23. März '05 in Schloss Seggau/Österreich (überarbeitete Fassung)

Hinweis

In dem Band von Reiner Steinweg (Hg.), (unter Mitarbeit von Gerd Koch): *Erzählen, was ich nicht weiß*, Milow: Schibri Verlag 2005, hat die Autorin einen weiteren Artikel zum Thema „Erzählen“ unter dem Titel „Erzähler im Traditionsbezug“ veröffentlicht.

„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder ‹11'09"01› Die cineastische Verwirklichung einer Provokation?

Alexander Ernst

Müller und Iñárritu

Was könnte der DDR-Dramatiker Heiner Müller (1929-1995) mit dem mexikanischen Filmregisseur Alejandro González Iñárritu (1963) bloß gemeinsam haben? Was hat der vielleicht anspruchsvollste deutsche Theaterautor des XX. Jahrhunderts mit dem Filmemacher von „Amores Perros“ (1999) und „21 Gramm“ (2003) eigentlich zu tun? Um ehrlich zu sein, gar nichts. Wäre also eine Verbindung zwischen diesen beiden Künstlern überhaupt vorstellbar oder handelt es sich um ein persönliches Hirngespinnst? Mit aller Wahrscheinlichkeit hätte ich mich für die zweite Option entschieden, wäre da nicht ein besonderes Kinoerlebnis im Winter 2002 gewesen...

Könnte der aus Mexiko-City stammende Regisseur Heiner Müllers Werk oder sogar seine theoretischen Äußerungen gekannt haben? Die Wahrscheinlichkeit ist eher minimal, obwohl ich bemerken möchte, dass Iñárritu einige Semester Theaterregie bei dem polnischen Regisseur Ludwig Margules studiert hatte. Wie definiert man also die cineastische Verwirklichung einer „provokativen Theorie“ oder einer „theoretischen Intuition“, die auf einer Kinoleinwand 14 Jahre nach ihrem ursprünglichen Ausruf wieder zum Leben erweckt wurde? Fortentwicklung eines Gedankens oder einfach geniale Koinzidenz?

„Fünf Minuten Schwarzfilm“

Als die Sonne noch am Zenit der Karriere des Dramatikers Heiner Müller strahlte, und er an seiner „Lohndrücker“-Inszenierung am Deutschen Theater als Regisseur arbeitete, bewilligte er 1988 ein Interview, das sich von den unzähligen anderen „Müller-Interviews“¹ dieser Zeit eindeutig unterscheiden sollte. Ich beziehe mich prinzipiell auf den besonderen Inhalt dieses Gesprächs, dessen prägnanter Titel „Fünf Minuten Schwarzfilm“ lautete. Aber hierzu später. Müllers damaliger Dialogpartner hieß Rainer Crone. Das aufgezeichnete Gespräch erschien zuerst im Katalog der Städtischen Kunsthalle Düsseldorf (BiNATIONALE),² und wurde dann 1990 in dem von Renate Ziemer und Gregor Edelmann herausgegebenen zweiten Band der „Gesammelten Irrtümer“ wieder veröffentlicht.³ Meiner Ansicht nach ist es Rainer Crone als einzigem Gesprächspartner Müllers gelungen, sich ausführlich auf das Thema zu konzentrieren, das sich bis dato nicht im Mittelpunkt der damaligen „Müller-Rezeption“ befand. Crones Fragen schildern uns die Umriss eines verzwickten Verhältnisses, das den Dramatiker vom Blickwinkel der Bildenden Kunst aus mustert. Crone interessierten grundsätzlich Müllers persönliche Wertungen und Einschätzungen hinsichtlich der gegenwärtigen Kunst. Seine Frage, „welche Funktion

„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder «11'09"01»

würden Sie der Kunst in diesem Zusammenhang – gemeint ist hiermit die globalisierte Mediengesellschaft des XX. Jahrhunderts – beimessen“⁴, veranschaulicht die heutige Problematik einer voyeuristisch orientierten Gesellschaft, die sich der absoluten „Bilder-Vergötterung“, der totalen „Bilderschwemme“, bedingungslos sowie grenzenlos ausgesetzt hat. „Wenn es eine Funktion von Kunst in diesem Umfeld gibt, dann ist das so etwas wie täglich fünf Minuten Schwarzfilm im Fernsehprogramm.“

Ich meine – ganz parteiisch – einfach ‚Fünf Minuten Schwarzfilm‘, das würde so ungeheuer viel ändern an den Sehgewohnheiten.“⁵, lautete die lapidare Antwort des Dramatikers. Der offensichtlich sarkastische Beigeschmack dieser Bemerkung dürfte niemandem entgangen sein. Müllers lakonisch-prägnante Ausdrucksweise bringt die bemerkenswerte Haltung „eines nicht hinter den Barrikaden verharrenden Künstlers“ bildhaft zum Vorschein.

Ziel dieser Pointe ist es, die passiven und apathischen Sehgewohnheiten des „Fernseh-Zuschauers“ direkt in Frage zu stellen bzw. zu stören, zu unterbrechen. Müller weiter: „Die Grundgewohnheit des Fernsehzuschauers ist die, daß pausenlos Bilder da sind. Es gibt keine Pause im Bilderfluß. Also wäre es gut, damit man die Bilder überhaupt wieder sieht, daß sie ab und zu durch Schwarzfilm unterbrochen werden, wo man also nichts mehr sieht. Und die Funktion von heutiger Kunst wäre die, diesen Bilderfluß – aber das sind ja inzwischen alles Klischees – mit einer Störung der Sehgewohnheit zu unterbrechen.“⁶ Das „subversive Element“ liegt dieser Äußerung auffallend zugrunde. Die Aufhebung der verkalkten Sehgewohnheiten der Fernsehzuschauer kann nur durch eine gezielte Provokation oder durch einen Verstärkungs- und/oder Störungseffekt erzeugt werden. Folglich kritisiert Müller die gegenwärtige Tendenz „der Medien, die die geltende Sozialpsychologie – bestehend aus tief gefestigten, passiven und unaufmerksamen Sehgewohnheiten – zu ihren Gunsten einfach ausnutzt [...]“.⁷

Die Kunst müsste ihre Unabhängigkeit, ihre Autonomie auch künftig bewahren können, egal wie. Müller vertritt die Vision einer tendenziell nicht „integrierbaren“ Kunst, die die Kritik, die Subversion, den Widerstand, weiterhin als wirkungsvolle Waffen versteht. Die primäre Funktion der Kunst sollte demzufolge nicht in einer „naturalistischen“ Abbildung der Begebenheiten bestehen, was ohnehin durch die alltägliche „Bilderüberschwemmung“ überflüssig geworden ist, sie sollte sich vielmehr an einer anderen, imaginären Wirklichkeit abarbeiten. Wenn Müller also von „Fünf Minuten Schwarzfilm“ redet, liegt der utopische

Moment in der totalen Befürwortung einer Kunst, die der Dramatiker als Inbegriff einer unabdingbaren Störung, einer unentbehrlichen Unterbrechung sieht, die die „Maschine“ endgültig zum Stillstand zwingen soll. „Gesucht: die Lücke im Ablauf, das Andre in der Wiederkehr des Gleichen, das Stottern im sprachlosen Text, das Loch in der Ewigkeit, der vielleicht erlösende FEHLER [...]“.⁸

«11' 09" 01»

Als ich mir das umstrittene Film-Projekt 11'09"01 in einem fast leeren Kinosaal im Winter 2002 ansah, war mir bereits bewusst, dass ich etwas ganz Besonderes erleben sollte. Die Premiere dieses Kollektiv-Films hatte im Rahmen des Filmfestivals in Venedig (29.8. - 8.9.2002) stattgefunden und verschaffte Alain Brigands Projekt Beachtung und Aufmerksamkeit in ganz Europa. Dieser allgemeinen Anerkennung entsprachen jedoch eine radikale Abneigung und eine systematische Gegenoffensive auf der „politischen Ebene“. Der Film galt seitdem als subversiv, destruktiv und wurde stets als „anti-amerikanisch“ intendiert, verweigert und letztlich sogar zensiert. Die Kritik hat ihn jedenfalls als „pazifistisch, medienkritisch, impressionistisch und humanistisch“ bezeichnet und generell positiv rezensiert.⁹ Man sollte sich aber eher fragen, warum dieser Film so begeistert von der Öffentlichkeit empfangen wurde. Warum entstand diese urplötzliche Erleichterung nach seinem Erscheinen? Verkörperte der Film vielleicht die Gedanken und die Empfindungen einer ausgeschlossenen „schweigenden Mehrheit“?

Der 11. September 2001 verwandelte sich binnen weniger Stunden in das vielleicht umfangreichste Medien-Ereignis der Weltgeschichte, das kollektive „Schock-Erlebnis“ par excellence. Als sich Brigand einige Monate später für das Projekt entschied, bewirkte die bloße Erinnerung an den Tag immer noch Panik, Ängste und allgemeine Bestürzung. Das kollektive Trauma wurde einfach nicht bewältigt, ganz im Gegenteil, die Beteiligten trugen alle fleißig dazu bei, die Wunde weiter bluten zu lassen. Die sonst so aufgeklärte und selbstbewusste westliche Welt widmete sich einer leidenschaftlichen, quasi irrationalen „Massen-Hysterie“. Die zu jener Zeit verantwortlichen Politiker – sie sind übrigens alle noch im Amt – stotterten, schwiegen und wenn sie es überhaupt vermochten, versprachen sie den Betroffenen „uneingeschränkte“ Solidarität. Während die Presse ihre ursprüngliche Bestimmung verlernte, „bombardierten“ die Massenmedien weiterhin ihre Zuschauer mit Furcht

erregenden Bildern und überflüssigen, nichts sagenden Kommentaren. Primitive Instinkte wie die des biedersten Nationalismus, des Rassismus und der Intoleranz entblößten sich blitzartig auf dem globalisierten „World-Szenario“.

Die Täter, die Terroristen, waren bekannt, aber man ließ sie eine Zeit lang gewähren. Die „versprochene Solidarität“ dagegen fand ihre Konkretisierung ein paar Monate später in Afghanistan – eines der ärmsten und gemartertsten Länder der Welt –, dessen Befreiung „en passant“ alles zum Besten hätte wenden sollen. Als das Taliban-Regime dann schließlich gestürzt wurde, jubelte die blinzelnde Weltgemeinschaft triumphierend. Die zivile Bevölkerung weniger. Seltsamerweise konnten die in Afghanistan ansässigen Hauptangeklagten des 11. September spurlos entkommen. „Dunkles Getümmel ziehender Barbaren“: die „Achse des Bösen“ im Anmarsch...

Inmitten dieser folgenschweren Zeitspanne entschloss sich – wie bereits erwähnt – der französische Produzent Alain Brigand für das damals äußerst riskante und anspruchsvolle Film-Projekt. Hauptziel seiner Bestrebungen war es, eine möglichst pluralistische Darstellung des 11. September und seiner fatalen Konsequenzen der Öffentlichkeit anzubieten. *„Um das weltumspannende Echo auf dieses Ereignis auf andere Art als durch diese entsetzlichen Bilder festzuhalten, wurde mir sehr bald klar, dass wir die Pflicht der Reflexion hatten. Diese Reflexion sollte nicht der Gegenwart verhaftet sein, sondern sich ausdrücklich der Zukunft zuwenden. Sie sollte in allen Ländern und Regionen verstanden und mitempfunden werden können. Eine Reflexion, die diese Bilder mit anderen Bildern beantwortete.“*¹⁰, erklärte der Produzent während eines im Internet veröffentlichten Interviews.

Er wandte sich an elf FilmemacherInnen aus den verschiedensten Teilen der Welt mit der Vorlage: *„Ein Film, der 11 Minuten, 9 Sekunden und 1 Bild – 11'09"01 – dauert und sich um die Ereignisse des 11. September und ihrer Folgen dreht.“*¹¹. Den elf Regisseuren wurde absolute Freiheit gewährt; die Vielfalt der behandelten Themen und die Heterogenität der darin vertretenen Ansichten sprechen eindeutig dafür. Am Projekt arbeiteten der britische Politfilmer Ken Loach, der Amerikaner Sean Penn, Claude Lelouch, Samira Makhmalbaf, Youssef Chahine, Danis Tanovic, Amos Gitai, Mira Nair, Shohei Imamura und Alejandro González Iñárritu, dessen Kurzfilm mir die Inspiration zu diesem Text erst ermöglichen sollte. Die elf Beiträge vermeiden allerdings die allbekanntesten Schreckensbilder und versuchen anderweitig über die An-

„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder (11'09"01)

schläge zu reflektieren. Der 11. September bleibt im Hintergrund verborgen. Die Tragödie wird verarbeitet, bearbeitet, nur angedeutet und dient vielmehr der Verknüpfung zu anderen tragischen Ereignissen der Weltgeschichte. Der Film entspricht daher einer kollektiven, pluralistischen Analyse, die den Abgrund des Menschen in seinem alltäglichen Kampf zwischen Wahn und Wirklichkeit darzustellen versucht.

A. G. Iñárritu: „11 Minuten Schwarzfilm und 1 Bild“

Dass die künstlerische Verarbeitung des 11. September als eine Bearbeitung des tabuisierten Traumas verstanden werden sollte, leuchtete mir schon damals ein, und ich befürwortete es auch aufrichtig. Dass ich aber während Alejandro González Iñárritus Beitrag ausgerechnet an Heiner Müllers „Fünf Minuten Schwarzfilm-Provokation“ denken musste, verblüffte mich sehr. Ich saß wie gefesselt vor der Leinwand, vor meinen Augen die cineastische Umsetzung einer provokativen Theorie. Meine Begeisterung stieg Minute um Minute, elf Minuten lang. Nebenbei gesagt, das irritierte Publikum empfand diesen kurzen Zeitraum eher als eine Ewigkeit. Die wenigen Anwesenden im Kinosaal wollten den bizarren, befremdenden Kurzfilm gar nicht wahrnehmen, bereits nach den ersten verstrichenen Minuten sehnten sich alle sichtlich nach einer unterhaltsamen linearen Erzählstruktur. Iñárritu verweigert ihnen diesen Wunsch. Er entschied sich für die „Darstellung“ der Tragödie des 11. September, indem er sie letztendlich gar nicht zeigte. Seine damalige Motivation erläuterte er folgendermaßen: *„An jenem Tag, dachte ich, wurde die Fiktion von der Realität getötet. Die Story und die Bilder hat jeder schon tausendmal erzählt und zu sehen bekommen; als jemand, der Fiktionen produziert, trat ich deshalb demütig einen Schritt zurück und versuchte, einen Tribut zu leisten in Form von 11 Minuten visuellen Schweigens, wobei Schwarz für die Farben des Todes und des Leids steht und Weiß für das Heilen.“*¹²

Der elf Minuten lange Schwarzfilm „überschwemmt“, „überfällt“, „berauscht“ das Publikum mit unbeschreibbar brutalem Rohmaterial. Der pechschwarze Bildschirm wird mehrmals, abrupt, fast blitzhaft für Sekundenbruchteile von einem verzerrten, hellen Bild unterbrochen. Das unscharfe Bild schildert das furchtbare Schicksal eines Menschen, der von einem der brennenden Türme des World Trade Centers ins Leere hinabstürzt. *„Das einzige Bild, das ich verwendete, war der fallende Mensch,*

„Fünf Minuten Schwarzfilm“ oder «11'09"01»

gedacht als metaphorische Darstellung des Ikarus. Es war ja nicht nur dieser einzelne Mensch, der da stürzte, sondern wir alle fielen. Den Einsturz des Turms nahm ich als metaphorische Darstellung des Turms von Babel, in dem jeder eine andere Sprache spricht und niemand sich mit dem anderen verständigen kann, also ein Zusammenbruch der romantischen Vorstellung von globaler Zivilisation.“¹³ Das empfundene Entsetzen der Zuschauer wird durch ein grausames „crescendo“ bestehend aus Ton und Musik verschärft.

Im Versuch, die kargen Bilder zu dechiffrieren, vernimmt man zugleich Schreie, verzweifelte Stimmen, Abschiedsgrüße auf Anrufbeantwortern, Medienberichte, sowie metallische Geräusche, Sirenen, grelle dumpfe Töne des Kronos-Quartetts sowie Gebete der Chamula-Indios. „Anstatt den Zuschauern mit Hilfe einer Kurzgeschichte eine Antwort zu liefern, wollte ich die Leute mit ihren eigenen Bildern konfrontieren, mit ihren eigenen Ängsten und Empfindungen angesichts dessen, was passiert ist, und ihnen damit zu einer Katharsis verhelfen. Paradoxiertweise gab es dazu überhaupt nur eine einzige Möglichkeit, nämlich ohne Bilder zu arbeiten.“¹⁴ berichtete der Regisseur weiter. Die Abwesenheit der Bilder ermöglicht eine völlig andere Sicht auf die New Yorker Terroranschläge. Es ist die Darstellung einer bisher fehlenden und genau deswegen notwendigen Perspektive.

Indem der Kurzfilm all die unschuldig Gestorbenen würdigt, wird mit dem „Sensationalismus“, der visuellen „Bilderüberschwemmung“ der Massenmedien, ein radikaler Bruch gemacht. Ziel Inárritus ist die Katharsis der Zuschauer. Der Anblick der pechschwarzen Leinwand versetzt das Publikum in einen beängstigenden, bedrückenden Zustand, der jedoch auch verärgerte Reaktionen herbeiführen kann. Elf Minuten lang wird der sonstige „Bilderfluß“ unterbrochen, die Gewohnheit gestört. Der Zuschauer wird aufgefordert, sich an das Geschehene zu erinnern, sich die fehlenden Bilder selbst auszumalen, sie zu Ende zu denken.

Heiner Müllers unparteiischer „Fünf Minuten Schwarzfilm“-Ausruf hätte meines Erachtens eine ähnliche Funktion wie die des eben analysierten Kurzfilms. Die Kunst als Inbegriff einer Störaktion, eines Verstörungsfaktors, der die „eingefahrenen“, passiven Sehgewohnheiten der Fernseh- und Kinozuschauer bekämpfen soll, um das Individuum wieder in den Mittelpunkt des humanistischen Diskurses zurückzuführen.

Literatur

- Heiner Müller, *Gesammelte Irrtümer 2*, Verlag der Autoren, Frankfurt am Main 1990.
 Heiner Müller *Material*, Frank Hörnigk (Hrsg.) Reclam, Leipzig 1988.
 Alexander Ernst, *Interviste e Conversazioni di Heiner Müller*, Florenz 2003 (unveröffentlicht), Diplomarbeit.
 Deutsche Kunst der späten achtziger Jahre/Amerikanische Kunst der späten achtziger, DuMont, Köln 1988, S. 56-67.

Webgraphie

- <http://www.br-online.de/kultur-szene/film/tv/0309/00860>
 gefunden am: 17.11.2004
<http://de.movies.yahoo.com/ja/1385525.html> gefunden am:
 17.11.2004
http://www.filmz.de/film_2002/11_09_01_september_11
 gefunden am: 17.11.2004
http://hkw.de/deculture_base/Inarritu/AlejandroGonzales
 gefunden am: 22.11.2004
http://www.movienetfilm.de/11_09_01/pressehefti.php
 gefunden am: 22.11.2004

Anmerkungen

- 1 Zum Thema der Müller-Interviews/Gespräche siehe u.a.: Sascha Löschner: *Geschichte als persönliches Drama. Heiner Müller im Spiegel seiner Interviews und Gespräche*, Frankfurt/Main 2002; Alexander Ernst: *Interviste e Conversazioni di Heiner Müller*, Diplomarbeit, Florenz 2003 (unveröffentlicht).
 2 *Deutsche Kunst der späten achtziger Jahre/Amerikanische Kunst der späten achtziger*, Köln 1988, S. 56-67.
 3 *„Fünf Minuten Schwarzfilm“*. Ein Gespräch mit Rainer Crone. In: *Gesammelte Irrtümer 2*, Frankfurt am Main 1990, S. 137-150.
 4 *Ebd.*, S. 139.
 5 *Ebd.*
 6 *Ebd.*
 7 Denis McQuail, *Sociologia dei Media*, Bologna, 2001, S. 321 (Übersetzung A.E.)
 8 Heiner Müller: *Bildbeschreibung*, in: *HeinerMüllerMaterial*, hg. v. Frank Hörnigk, Leipzig 1988, S. 13.
 9 <http://www.br-online.de/kultur-szene/film/tv/0309/00860>
 10 http://www.filmz.de/film_2002/11_09_01_september_11
 11 *Ebd.*
 12 http://www.movienetfilm.de/11_09_01/pressehefti.php
 13 *Ebd.*
 14 *Ebd.*

Das Wörterbuch der Theaterpädagogik – von Brasilien aus betrachtet

Das Wörterbuch der Theaterpädagogik [Schibri-Verlag Berlin/Milow 2003, unveränderter Nachdruck 2005 – jetzt wieder lieferbar – (Hrsg. Gerd Koch und Marianne Streisand)] ist die erste Publikation dieser Art in deutscher Sprache (mit beigefügter CD, die den Gesamthalt umfasst, erhältlich). Es wird als Arbeitsmittel für die Orientierung des Bereiches *Theaterpädagogik* bereitgestellt, der in den letzten zehn Jahren eine große Entwicklung durchlief und immer mehr als unabhängiges Fach in Deutschland anerkannt wird und in unterschiedlichen Organisationen und unterschiedlich im Bildungssystem eingeführt ist.

Es ermöglicht einen Überblick über die vielfältigen Betrachtungen, Methoden, Umgangsformen und theoretischen und geschichtlichen Formulierungen und zeigt den interdisziplinären Charakter der Theaterpädagogik auf. Es umfasst Themen, die eine bedeutende Auswirkung im internationalen Diskurs erreichen und die zum Kenntnissfeld dieses Arbeitsgebietes gehören.

Das Wörterbuch bringt Stichworte, die von hundervierzig Autoren/Autorinnen geschrieben wurden. Sie entstammen unterschiedlichen kulturellen Kontexten, wie man etwa an den Stichworten *Animation*, *Warming Up (Aufwärmung)*, *Stegreif (Improvisation)*, *Statuentheater*, *Ästhetische Bildung*, *Spiel*, *Psychodrama*, *Rollenspiel*, *Prozess und Produkt*, *Performance*, *Lehrstücke*, *Contact Improvisation*, *Drama in Education*, *Konstruktivismus* sehen kann. In diesem Sinn bringt das Wörterbuch die Herausforderung, *Theaterpädagogik* als Forschungsprogramm zu verstehen.

Es gibt auch Stichworte zu Autoren, die aus verschiedenen Fächern stammen, was dem Objekt der Theaterpädagogik in Praxis und Theorie entspricht, das sich sowohl als Integrationsfach zwischen den Gegensätzen Theater und Pädagogik bildet, wie auch aus angrenzenden Fächern. Unter den Autoren, von denen eine kleine Biografie vorgestellt wird, befinden sich Reiner Steinweg, Hans Martin Ritter, Rudolf Steiner, Jacob Moreno, Richard Schechner, Heiner Müller, Bertolt Brecht, Eugenio Barba, Pina Bausch, Walter Benjamin, Benno Besson,

Rudolf Laban, Augusto Boal, Sir Peter Brook, John Dewey, Viola Spolin.

Das Stichwort *Arbeitsfelder der Theaterpädagogik* gibt eine Beschreibung dieses theoretisch-praktischen Arbeitsgebiets in Deutschland. Unter Berücksichtigung, dass dieses Gebiet ständig in Umwandlung ist und dass das Fach sich ausbreitet, unterscheidet das Stichwort acht verschiedene Arbeitsfelder, die sich teilweise überschneiden oder besser spezifiziert werden können.

1. Die Theaterpädagogik zusammen mit professionellen Theatergruppen dient als erstes der Vorbereitung und Begleitung von Aktivitäten nach einem Theaterbesuch. Die TheaterpädagogInnen wirken an der Konzeption der Gruppe mit und können den Spielplan beeinflussen, Material für die Begleitung des Schauspiels oder auch besondere Angebote entwickeln wie z. B. begleitende Besuche. In *Jugendclubs* gibt es oft Schauspielprojekte, die direkt von der professionellen, mitwirkenden Schauspielgruppe entwickelt werden. In diesem Kontext gleichen sich die Arbeitsfelder der Kunst- und der Theaterpädagogik.
2. Die Theaterpädagogik in Kindergärten, Grundschulen und Oberschulen zielt auf die Besonderheiten dieser Altersgruppen und auf ihre spezifischen Bildungsinteressen. In der Kindergartenerziehung steht die Spielpädagogik im Vordergrund. Die Theaterpädagogik für dieses Alter zielt auf die Entwicklung der Ausdrucksform und trägt somit zur Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung bei. Diese Arbeit kann in Schulen sowohl innerhalb des Lerninhaltes als spezifisches Fach, als auch in Schauspielgemeinden oder als Projekt durchgeführt werden. Methoden der Theaterpädagogik können als Lernsystem in fast allen Fächern erscheinen. Im Kontext der Erwachsenenbildung kann sich die Theaterpädagogik sowohl über spezifische Projekte als auch in der weiterführenden Erziehung realisieren.
3. Die Theaterpädagogik in Hochschulen dient der Entwicklung des Lerninhaltes der theaterpädagogischen Ausbildung und der Forschung in diesem Gebiet.
4. Die Theaterpädagogik in schulergänzenden Organisationen umfasst die Koopera-

tion zwischen spezialisierten Zentren bis hin zu Museen oder Kulturzentren. Die spezifische Qualität dieser Arbeit ist ihr experimentelles Potential.

5. Die Theaterpädagogik im Freizeitbereich reicht von der Durchführung von Spiel- und Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen bis zu Animationsangeboten für Erwachsene in Urlaubszentren. Eine besondere Stelle hat das Amateurtheater mit ihren unzähligen Kinder-, Jugend und Erwachsenengruppen. In diesem Kontext werden unzählige Interventionsmöglichkeiten für den/die Theaterpädagogen/in angeboten.
6. Die Theaterpädagogik ist auch im sozialen Kontext in Integrations-, Vorbeugungs- und Sozialisationsprojekten zu sehen. Diese Projekte entwickeln sich meistens über Gemeinschaftsorganisationen, religiöse und andere Organisationen.
7. Die Theaterpädagogik im therapeutischen und gesundheitlichen Kontext bezieht sich auf die Arbeit, die in Krankenhäusern, Rehabilitationszentren und Psychiatriezentren durchgeführt wird. Der Fokus dieser Arbeit ist die physische und psychische Gesundheit.
8. Die Theaterpädagogik im Geschäftsbereich umfasst die Verbesserung der Kommunikation oder Vorbereitung für komplexe Änderungsmechanismen innerhalb des Betriebes. Sie zielt auf die Leitungsebene und Mitarbeiterbene.

Zwischen den künstlerischen bzw. pädagogisch etablierten Arbeitsgebieten erreicht das Beruf des/der Theaterpädagogen/in sowohl sozial, als auch im Hinblick auf den Arbeitsmarkt eine immer wichtigere Stelle. Die Ausbildung des/der Pädagogen/in, sollte die Entwicklung dieser Vielfalt nicht verbieten, indem sie ihre Breite und Konzeption eingrenzt.

Besonders einleuchtend und produktiv in theoretischer Hinsicht wären Wörterbuch-Stichworte bezüglich des Konzeptes von Bertolt Brecht. Aber: Wir finden den Begriff *Verfremdung* nicht und auch nicht die Begriffe *Haltung* und *Handlungsmuster*. In Wirklichkeit, und so wie es zu erwarten war, entsteht die Theaterpädagogik in Deutschland vor allem ab den sechziger Jahren mit dem Rückblick auf das *Lehrstück* von Bertolt Brecht. Daher bin ich verwundert, dass

Rezensionen

Rezensionen

ich die obigen Begriffe im Wörterbuch der Theaterpädagogik nicht fand, obwohl sie zentrale Begriffe für die Theorie des didaktischen Theaters bilden: Das *Handlungsmuster* findet sich im poetischen oder dramatischen Text und die *Verfremdung* ist eine theatrale Grundkategorie.

Richtig ist, dass im Wörterbuch der Theaterpädagogik die (auch für Brecht wichtigen) Stichworte *Geste und Gestus* besondere Aufmerksamkeit finden. Indem Marc Silberman das Konzept *Gestus* vorstellt, verweist er auf das lateinische Verb *gerere* (fassen) und bezieht sich vor allem auf die Haltung oder Bewegung des Körpers und genauer des Spiels des *Gebärden* von dem, der eine Rede hält oder des Schauspielers. Der frühere deutsche Begriff *gibarida*, der seine Wurzeln an Gebärde hat, meint Benehmen, Handlung. In diesem Sinn bedeutet der Begriff *Gestus* alles, was mit der Pantomimik verbunden ist (Ausdrucksform des Gesichtes, der Haltung und der Körpersprache). In seiner *Hamburgischen Dramaturgie* begreift Lessing den *Gestus* als Instrument des Schauspielers, um etwas symbolisch empfindsam zu machen oder um die Allgemeinheit der Moral zu gestalten.

Die Absicht, Überlegungen und Fragestellung gegenüber der Theaterpädagogik zu stellen, beabsichtigt nicht nur die Forschung in diesem Gebiet zu verbreiten und dadurch die Experten/innen des Theaters, die Dramaturginn/en, Theoretiker/innen und Schauspieler/innen in die Diskussion mit einzubeziehen, sondern auch die Forschung und die Arbeitsprozesse des Theaters und somit die Theaterpädagogik in die Kulturgeschichte einzuführen. Dabei müssen wir uns von Einschränkungen und von didaktischen Zwangsjacken befreien und immer wieder lernen, dass das Theater etwas sehr Komplexes ist, was – wie die Pädagogik – sich immer in Bewegung und Veränderung befindet. Es soll nicht normativ einengend verfahren werden, sondern immer neue Blickpunkte ausfindig machen. Das *Wörterbuch der Theaterpädagogik* ist eine sehr geeignete Hilfe in diesen Prozessen.

Ich glaube wirklich, dass die Beziehung zwischen dem Theater im Allgemeinen und der Erziehung generell ein großes Potential hat und sich in verschiedenen Kontexten entwickeln kann mit unterschiedlichsten Vorgehensweisen und spezifischen Zielen. Zugleich kann ich die Spezifizierung und das legitime Feld des Theaters in der Institution Schule nicht leugnen – es gibt Forschungen und Arbeiten, welche die Systematisierung des Theaters im Schulsystem

verfolgen. Diese Initiativen sind von großer Bedeutung und Ergebnisse von vielen politischen Kämpfen. Wir können uns glücklich schätzen über den erreichten *Status* – obwohl es noch viel zu tun gibt! An die Arbeit! (Im brasilianischen Original: *Mãos à obra!*)

Ingrid Dormien Koudela

(Übersetzung aus dem Brasilianischen von Andrea Manhaes Naka)

Hinweis: In der 2. Auflage (2005) des Standardwerks von KORRESPONDENZEN-Autor Reiner Steinweg: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis* (Verlag Brandes & Apfel Frankfurt am Main) befindet sich ein Beitrag von Ingrid D. Koudela: *Brecht in Brasilien: Utopie des Theaters oder Theaterpädagogik*, S. 155 ff.

Gerhard Kirchner: *Ein deutsche Lehrstück. Mein Beziehungen zum JASAGER*. Lörrach (Verlag Waldemar Lutz) 2005. 128 S.

Da liegt nun ein wunderbares Buch vor: Ein Musikpädagoge (Schule, Hochschule) schreibt den Roman seiner Begegnungen mit dem *Jasager/Neinsager*, sog. Schuloper(n) von Bertolt Brecht. Gerhard Kirchner hat 1963 beide Stücke im Hans-Thoma-Gymnasium in Lörrach mit SchülerInnen musikalisch einstudiert; die Spielleitung hatte sein Kollege, der Deutschlehrer Josef Heimertl. Und dann hat Gerhard Kirchner das Stück, seine Thematik, seine Entstehungsgeschichte und die von Aufführungen, die Lehrstück-Thematik, die Frage der Musik für den „Neinsager“ nicht mehr losgelassen! „Nun erst recht“, das ist seine Maxime, wenn er auf Probleme, Ungereimtheiten usw. stößt. Er verfolgt die Arbeit mit und an dem Stück/den Stücken bis in die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit den Einstudierungen des Nicht-Brechtianers Peter Zadek am Berliner Ensemble (über einen Auftritt in einer Berliner Grundschule mit dieser Einstudierung berichtet Ulrike Erhard in der KORRESPONDENZEN, H. 19/20/21, 1994, S.97 f.) und der Einstudierung in Zeuthen bei Berlin durch die Musikbetonte Gesamtschule *Paul Dessau* bei Berlin.

Vierzig Jahre auf den Spuren von *Jasager/Neinsager*. Reisen über die damals sog. Zonengrenze in die Archive und zu Menschen, die an der Entstehung des Stücks in den 20er/30er Jahren beteiligt waren. Auftun von Mitspielerinnen. Sammlung von Erinnerungssplittern. Suche nach Tondokumenten. Usw. Usw. Und das alles wie

ein Detektivroman geschrieben und schön zugespitzt und auch polemisch-erfrischend, wenn etwa Kapitelüberschriften so heißen: „Ein Deutschlehrer macht viele Worte“ (S. 30) und sagt dann auch noch das Falsche; „Ein Deutschlehrer macht wenige Worte“ (S. 35) und sagt das Richtige, weil er nämlich – auch – mit der Einstudierung ganz praktisch als Spielleiter 1963 verbunden war. Die Roman-Kapitel sind in der Regel kurz, knapp, materialreich, informativ – nie geschwätzig!

Zwei Empfehlungen: 1. Das Buch von Gerhard Kirchner ist zur Lektüre SEHR zu empfehlen. 2. TheaterpädagogInnen haben in dieser Kirchnerschen Schreibweise ein Modell, wie auch sie über ihrer vielfältige, langdauernde Praxis so Zeugnis ablegen können, daß die Eigenart ihres Tuns plastisch wird und zugleich andere faszinieren kann.

Gerd Koch

Josef Broich: *ABC der Theaterpädagogik*. 3. Ausgabe 2005/2006. Köln (Maternus) 2005. 384 S.

So aktuell, wie Josef Broich, ist wohl kaum einer in der Theaterpädagogik-Publizistik! Jetzt erscheint die 3. Auflage seines systematischen Dokumentationsnachweises der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Josef Broich hat die Hand am Puls der beweglichen Welt der Theaterpädagogik. Die jetzige Ausgabe enthält gegenüber der vorausgegangenen 708 (!) Neuaufnahmen und 1098 geänderte Einträge. Sein bescheiden als „ABC“ daherkommendes Werk ist Handwerkszeug für Kulturpolitiker, für Menschen im Fach, die sich Vernetzen wollen; es liefert eine Landkarte der Orte, wo in unserem Fach was geschieht. Benutzerfreundlich. Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen und Dienstleister. 2346 Einträge gibt es, 3341 Einrichtungen und 3898 AnsprechpartnerInnen werden nachgewiesen. Antworten finden sich von A wie Ausbildung bis zu Z wie Zirkus.

Das zeugt nicht nur von Fleiß und Genauigkeit des Machers Josef Broich, sondern auch davon, was alles los ist auf unserem Arbeitsfeld. Die Lektüre schafft Mut: Wir sind als Theater-Pädagogik-Leute kein nur so unter *ferner liefen* zu subsumierendes Völkchen. Das kann unsere Auftritte beflügeln! (Nebenbei: Ich habe gerade meinen Bestellzettel für das „ABC der Theater-



pädagogik" abgeschickt – an RAST Spiel und Theater Köln e. V., Kurfürstenstr. 18, 50678 Köln. Das Buch ist im MATERNUS VERLAG in Köln
< Maternus.Buchhandel@t-online.de > erschienen, der eine Reihe praxisnaher Bücher anbietet).

Gerd Koch

TheaterBuchVersand: Gesamtkatalog 2005. Juli–Dezember. Hammarskjöldring 17 a, 60439 Frankfurt am Main
< www.theaterbuchversand.de >

Alles in einer Hand: Neben einer Vielzahl von Theaterliteratur und theaterpädagogischen Veröffentlichungen beinhaltet das Gesamtprogramm des TheaterBuchVersands Buchtitel zu Zirkus und Jahrmarkt, zu Kabarett und Variété. Auch sonst vergriffene Bücher sind hier noch manchmal zu haben. Die Kataloge sind immer auf dem laufenden, der Versand ist prima sortiert – nimmt uns Verbrauchern die Sorge um den Überblick ab; denn hier wird er fachspezifisch geboten. Man/frau nutze ihn.

Gerd Koch

Jakob Jenisch: Handbuch des Amateurtheaters. Berlin 2005 (Henschelverlag). 205 Seiten gebunden mit einliegender DVD.

Ein Leitfaden für das Amateurtheater, ein Kompendium von Fachantworten auf mögliche Fragen zukünftiger Leser oder Verbraucher zuschreiben, geht das eigentlich?

Gleich vorweg soll hier ein Ja mit Einschränkungen stehen. Es wäre unsinnig, ein solches Buch zu schreiben, wenn es nicht auf unterschiedliche Weise an die hauptsächlichen Themen des Theatermachens heranzuführen würde. Somit muss sich ein Handbuch des Theaterspiels zwischen sehr unterschiedlichen Ansprüchen behaupten. Der Anwender, die Anwenderin darf hier kurze eingängige Informationen zu allen Bereichen des behandelten Gegenstandes erwarten.

Jakob Jenisch wendet sich an ein breites Lesepublikum. Dieses Handbuch ist u.a. für Theateranfänger geschrieben worden, die sich für die anstehende Praxis Tipps und Einführung holen möchten oder für bereits Aufführende, die mit den Anweisungen und Probenmethoden ihrer Regisseure nicht zurechtkommen. Es könnte ihnen helfen, eigene Positionen gegenüber ihrer Spielleitung einzunehmen. Darüber hinaus empfiehlt es sich jedoch ebenso Spielleitern, die sich eine besondere Methode zu Spielproben und Probenanalysen erneut vergegenwärtigen wollen. Es ist seinem einführenden Zweck entsprechend generalisierend verfasst. Die abgehandelten Dinge brauchen nicht diskursorientiert dargestellt werden, verlangen keinen theaterwissenschaftlichen Zugriff und geben nur in einzelnen Arbeitsbeschreibungen, wie dem Erlernen des Schauspielens, mehr Raum für Details.

Das Thema Schauspielen, also die Spielbedingungen einer Rollenverwandlung, ist dem Autor besonders wichtig. Ihm widmet er den größten Teil dieses Handbuches. Dabei kommt es ihm entscheidend auf die Beschreibung der Doppelseitigkeit des darstellenden Vorgangs an, hier die verdoppelnde Funktion des Rollenspiels ins Bewusstsein seiner Leser zu schreiben. Jakob Jenisch beeilt sich gleich zu Beginn, zugegebenermaßen etwas apodiktisch, festzustellen: „Jeder Schauspieler steht als Rollenträger auf der Bühne, aber auch als Rollenfigur. In dieser Doppelseitigkeit mit Drehtür-Effekt (mal Rollenträger, mal Rollenfigur) arbeiten Amateure und Professionelle. Mit dem vorliegenden Handbuch für die Praxis des Amateurtheaters ist sie lernbar“. Ob das zutrifft und der interessierte Spieler die geschilderten Übungen des Praxisführers für das Amateurtheater ohne weitere Anleitung in die eigene Praxis aufnehmen kann, mag Skepsis auslösen. Jenisch weist aber später darauf hin: Sollte es mal mit den Theaterprozessen nicht mehr weiter gehen, so gibt es die Spiel- und Theaterpädagogen als sog.

„Geburtsheifer in der Notarztpraxis“, die dann zu Rate gezogen werden können.

Jenischs Buch streift in seinen weiteren Kapiteln Ensemblebildung und Theatermanagement sowie erste grundsätzliche Konzepte der Bühnenraumgestaltung. Das Handbuch orientiert seine Leser auf grundlegende Wege und für eine sichere Ausübung der Anleitungspraxis. Aufschlussreich wirken die thematisch klar umrissenen Kapitel des Buches, die Spiel und Organisation des Amateurtheater in seiner Vielfalt transparent werden lassen. Das Buch ist so angelegt, dass es aus unterschiedlichen Praxisperspektiven gelesen werden kann. Es entstanden unterschiedliche Themenblöcke wie Bühnenbaukonzepte, Gruppenleitung, Selbstvermarktung und Aufführungsmanagement nebeneinander. Der starke Bezug auf die Methodologie des Rollenspiels im ersten Kapitel lässt mutmaßen, dass für den Autor das Theaterspielen mit der Rollenspielpraxis beginnt. Das Buch geht ohne weitere Hinweise davon aus, dass das literaturinterpretierende Rollenspiel erste Praxis des Amateurtheaters ist. Schade ist, dass dieses Kapitel der Einführung bisweilen ein exklusives „nur so geht's“ suggeriert! Man ist geneigt zu fragen, warum nur so und nicht anders. Der durchaus plausible theaterpädagogische Ansatz des Autors für die Rollenspielpraxis gewinnt so gegenüber anderen Ausdrucksformen des heutigen Theaters ungewollt starke Bedeutung. Das Buch beschränkt sich zwar nicht ausdrücklich auf die unterschiedlichen Darstellungsweisen von Menschen vor Menschen, wie es Jenisch schreibt. Es fehlen aber Hinweise auf Gestaltungsalternativen wie postmoderner Dramaturgiekonzepte oder Arbeitsweisen des Bewegungs- und Musiktheaters. Wen das nicht davon abhält, mit dem Theaterspielen zu beginnen, der findet allerdings ein wertvolles, leicht zu verstehendes und praxistaugliches Kompendium vor, dass mit einem ausgesprochen hohen Erfahrungs- und Wissenshintergrund aus der Schauspielerausbildung zusammengestellt wurde. Wenn also ein renommierter Theaterverlag wie der Henschelverlag ein Handbuch des Amateurtheater herausgibt, wird er eine Marktbedarfsanalyse angestrengt haben oder zu mindestens die angesprochene Zielgruppe befragt haben; denn an Anleitungen zum Theaterspielen fehlt es ja nicht! Warum also ein neues Buch für das Amateurtheater? Bekanntlich lässt sich das Amateurtheater ja unter dem Sammelbegriff Theaterpädagogik einordnen. Unter diesem Oberbegriff erschien in den letzten Jahren nun eine Reihe von sehr guten Einführun-

Rezensionen

gen in das Theatermachen, Theaterspielen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen. Eine Neuerscheinung sollte also etwas Aktuelles vorhalten können, einen neuen Fokus auf das Sachgebiet werfen.

Worin unterscheidet sich das Buch nun von seinen Vorgängern? Das Neue dieses Handbuches erschließt sich dem Leser vor allem in technischer und didaktischer Hinsicht. Jenisch gelingt hier eine schlüssige Anleitung zum sofortigen „Durchstarten“ auf der Bühne. Die Leser können sich auf beiliegender DVD anschauen, wie der Autor das umsetzt, was er beschreibt. Viele Kapitel sind mit Extratipps in Form von Merksätzen versehen, über die sich der Leser Zusammenhänge besonders gut einprägen kann. Sachregister, Stichworte und ein kleines Fachglossar erleichtern die Recherche in diesem neuen Handbuch für Rollenspielpraxis und Bühnengestaltung des Amateurtheaters.

Andreas Poppe

Heiko Kleve/Gerd Koch/Matthias Müller (Hrsg.): *Differenz und Soziale Arbeit. Sensibilität im Umgang mit dem Unterschiedlichen*. Berlin, Milow, Strassburg (SCHIBRI) 2003

Welche Funktion hat Soziale Arbeit heute? Geht es noch um die Re-Normalisierung sozialer Abweichungen von dem, was als gesellschaftliche Normvorstellung definiert wird? Kann die Differenz von Norm und Abweichung, von Konformität und Devianz heute noch eine Leitorientierung für Theoriebildung und sozialarbeiterischen Alltag darstellen? In Zeiten von gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Differenzierungsprozessen, aber auch von marktradikaler Globalisierung und Neoliberalismus, sind dies brennende Fragestellungen an eine Profession, die sich nicht mit der Ruhigstellung von Hartz-IV-EmpfängerInnen begnügen möchte (wenn es denn überhaupt Geld dafür geben sollte).

Schon vor Hartz-IV, im Jahr 2003, haben Heiko Kleve, Gerd Koch und Matthias Müller im Schibri-Verlag ein lesenswertes Büchlein herausgebracht: *Differenz und Soziale Arbeit*. Es geht um die Frage, wie soziale Arbeit „einen angemessenen, wissenschaftlich und ethisch wie methodisch begründeten Umgang – als Differenzsensibilität – mit den unterschiedlichen Differenzen in ihren Handlungsfeldern finden kann“ (aus der Einleitung). Der Band versammelt Vorträge aus einer Ringvorlesung, die im Jahr 2001 an der Alice-Salomon-Fachhoch-

schule (ASFH) Berlin stattfand, und gibt in seinen drei Teilen „Differenz und Soziale Arbeit“, „Differenz und Erkenntnis“ und „Differenz und Gesellschaft“ zahlreiche Anregungen und -stöße aus aufregend unterschiedlichen Perspektiven. Es geht um Kommunikationsbedingungen in der sozialen Arbeit, um die biografische Bedeutung von Flucht und Exil und um eine feministische Betrachtung beruflicher Konkurrenz – unter anderem.

Der Korrespondenzen-LeserIn mit spezifischem Interesse an kulturpädagogischen Fragestellungen möchte ich zwei Texte besonders ans Herz legen. Erstens: „Ich ist ein anderer. Eine pädagogische Denkfigur für soziale Kulturarbeit?“ von Gerd Koch, der einzige Beitrag, der sich dezidiert mit sozialer Kulturarbeit auseinandersetzt. Koch spannt einen Bogen von Bert Brecht über Ernst Bloch und Edouard Glissant und empfiehlt der sozialen Kulturarbeit in pluralen Zeiten die „Kreolisierung“ – „eine Mischung unter Beibehaltung von Verschiedenem, Anderem, eine offene Dialektik“. Zweitens: „Zum Umgang mit Differenz und Macht. Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession“ von Birgit Rommelspacher. Kreative Prozesse finden nicht im herrschaftsfreien Raum statt und für soziale Kulturarbeit im allgemeinen und theaterpädagogische Praxis im besonderen kann die selbstkritische Reflexion, die Rommelspacher für die soziale Arbeit anregt, zu spannenden Erkenntnissen führen. Nicht nur für soziale Arbeit, auch für gesellschaftlich relevante Kulturarbeit kann die Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenrechte einen Orientierungsrahmen bieten, um die eigene Praxis „in Bezug auf die Kämpfe um soziale Gerechtigkeit und Emanzipation wie auch um ihre Rolle bei der Reproduktion von Ungleichheit in der Gesellschaft kritisch zu hinterfragen“.

Till Baumann

Michael Wrentschur: *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung*. Stuttgart (ibidem) 2004. 457 Seiten.

Michael Wrentschur zählt seit einigen Jahren zu den Fixgrößen der österreichischen soziokulturellen Theaterszene. Mit seiner Gruppe „InterACT-Werkstatt für Theater und Soziokultur“, die in Graz aus einem theaterpädagogischen Projekt an der Karl-Franzens-Universität hervorgegangen ist, betreibt er, aufbauend auf den Methoden

Augusto Boals, Theaterarbeit im öffentlichen Raum, die ebenso spontan wie wohl recherchiert auf aktuelle gesellschaftspolitische Themen Bezug nimmt und sich aus dem Schonraum des Theaters mehr und mehr an die zentralen Orte der Stadt vorarbeitet. Von den PolitikerInnen wahrgenommen und in gewissem Rahmen auch unterstützt, wird so ein Beitrag dazu geleistet, den Einsatz von theatralen Methoden im öffentlichen Leben von exotischen Straßenkünstlern zunehmend zu einer vertrauteren und von der Bevölkerung als effektiv erlebten Form der Kommunikation und Diskussion zu machen. Der Bogen zurück zum universitären Ausgangspunkt bleibt durch Wrentschurs Tätigkeit als Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft erhalten.

Das vorliegende Buch ist Wrentschurs Dissertation und bietet Rückblick und Ausblick auf eine methodische Entwicklung, die von der theaterpädagogischen Initiation durch Reiner Steinwegs Brechtsche Lehrstückarbeit zu den ersten eigenen spielerischen Arbeiten in der Wiener Gruppe „Forumtheater“ führt. Biographische Notizen und die schrittweise Entdeckung der Theaterarbeit als Möglichkeit, Handlungsmöglichkeiten spielerisch zu erproben, geben Einblick in eine Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis theaterpädagogischer Methoden, die durch persönliche Betroffenheit sowohl auf einer bis ins Körperliche hinein individuellen als auch auf einer zunehmend politischen Ebene ihren Zündstoff erhält.

Wrentschur verbindet in seiner Arbeit auf lebendige Weise die Beschreibung eigener Erfahrungen und Projekte mit dem Einblick in vergleichbare Aktivitäten anderer Gruppen und der theoretischen Untermauerungen und qualitativen Forschungsmethoden. Das Buch bietet eine Fülle von Materialien und ermöglicht so einen Einstieg in eine Theaterpädagogik, die aus dem Studio heraustritt und in Grundlagen und Zielen konsequent den Eintritt und die Wirksamkeit im öffentlichen Raum anpeilt. Diese reflektierte Praxis, die durch universitäre Begleitforschung ihre eigenen Aktionen permanent auf einer Meta-Ebene diskutiert, in Frage stellt, evaluiert, spiralförmig weiterentwickelt, positioniert sich klar in einer Traditionslinie mit Freire, Brecht, Boal und anderen. Zwar schweifen die Erfahrungsberichte und die Schilderungen von Fallbeispielen anderer Gruppen zuweilen etwas ins Anekdotische aus, doch erweisen sich diese Umwege durch die Rückbindung in die Theoriediskussion stets als fruchtbar und farbenfroh.

Es ist eine städtische Methode, die hier vertreten wird, und ihre „Westlichkeit“ bzw. ihr „Europäisch-Sein“ zeigt sich darin, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der Gruppe und Kommunikationsgewohnheiten als Basis der soziokulturellen Arbeit begriffen wird. Dieser Ansatz erweist sich als im besten Sinne den vorgefundenen gesellschaftlichen Bedingungen angepasst bzw. adäquat. Um einen theaterpädagogischen Weg in den öffentlichen Raum zu finden, der im Sinne Brechts und Boals kein romantisches Geglötze hervorrufen, sondern politische Veränderungen bewirken kann, ist es unerlässlich, an den vorgefundenen Gegebenheiten anzuknüpfen und zunächst weniger zu schockieren als vielmehr eine Aufmerksamkeit zu erregen, die zu Einstiegen anregt. Dass dies möglich ist und eine solche lebendige Beteiligung der strukturellen Gewalt sinnvoll begegnen kann, wird in diesem Buch beeindruckend nachgewiesen.

Sieglinde Roth

Harenberg Komponistenlexikon. Dortmund: Harenberg Lexikon Verlag 2001. 1080 Seiten

An diesem Ort ist schon verschiedentlich auf die Harenberg-Lexika aufmerksam gemacht worden, vor allem auf jene, die in den letzten Jahren zum Themenbereich Musik, Musiktheater und Schauspiel erschienen und die für Theaterpädagogen und kulturarbeiterisch Tätige in Praxis und Lehre eine wertvolle Hilfe sind: die Lexika bereiten Informationen übersichtlich und knapp gefasst auf, ohne dabei (meist) in die Gefahr unzulässiger Informationsreduktion zu geraten. Zu den thematisch auf Musik bezogenen Lexika gehören der „Konzertführer“, der „Opernführer“, der „Chormusikführer“, der „Kammermusikführer“ und der „Klaviermusikführer“ (siehe etwa *KORRESPONDENZEN*, Heft 43). Seit 2001 ist diese beachtliche Reihe um das „Komponistenlexikon“ erweitert worden, das damit eine wesentliche Lücke schließt. Zwar waren auch in den anderen Lexika Daten über Leben und Werk von Komponisten zu finden (schwerpunktmäßig natürlich bezogen auf die das jeweilige Lexikon bestimmenden Gattungen). Aber eine gattungsübergreifende Perspektive, eine musikgeschichtliche Einordnung des jeweiligen Komponisten mit seinem Gesamtwerk und dessen Bewertung konnte bisher in diesem Umfang nicht gewährleistet werden. Dies ist nun mit dem vorliegenden „Komponisten-

lexikon“ erfolgt. 760 professionell komponierende, Männer wie Frauen, verzeichnet das Lexikon.

Der Aufbau ist klar überschaubar, jeder Eintrag beginnt mit biographischen Daten: Hinweise zur Ausbildung, zum beruflichen Werdegang, zum Kompositionsstil und zum Gesamtwerk werden gegeben; weiterführende Literaturhinweise, zahlreiche Abbildungen und viele hilfreiche CD-Empfehlungen schließen sich an. Nach der biographischen Einleitung werden bei rund 240 Komponisten zusätzliche Verweise auf insgesamt 1060 Werke gegeben, die als „Meilensteine“ der Musikgeschichte qualifiziert sind (d.h., die sich im heutigen Musikbetrieb als solche durchgesetzt haben). Innerhalb der Werkaufstellung wird nach Oberbegriffen, d.h. musikalischen Gattungen verfahren, also nach Bühnenwerken, Orchesterwerken, Kammermusik, Klaviermusik und Liedern. Bei über 100 Komponisten finden sich Leben- und Werktabellen, die nach dem chronologischen Prinzip verfahren und so eine hilfreiche Ergänzung zum systematisch gegliederten Hauptteil darstellen. Die Auswahl der Komponisten ist gefächert, neben den im klassischen Musikbetrieb Tätigen sind im Lexikon auch Vertreter anderer Bereiche des Musiklebens in Geschichte und Gegenwart aufgenommen, so Ennio Morricone als einer der bedeutendsten Filmmusikkomponisten, Paul McCartney von den „Beatles“ (John Lennon fehlt dagegen) oder der Philosoph Friedrich Nietzsche als der (hobby-)komponierende Außenseiter. Und es findet sich neben Carl Maria von Weber und Anton Webern auch Andrew Lloyd Webber mit seinen wichtigsten Musicals. Auch die Moderne scheint gut vertreten: von A wie Louis Andriessen (seine 1971 erfolgte Neuvertonung von Brechts „Maßnahme“ ist leider nicht aufgeführt) bis Z wie Frank Zappa ... doch halt! – Zappa fehlt ebenso wie manche anderen Komponisten der älteren und jüngeren Musik des 20./21. Jahrhunderts. Harry Partch und Lutz Glandien zum Beispiel. Aber das setzt nun einmal die Produktion von Lexika voraus: Mut zum Fragmentarischen. Dennoch, das „Musiklexikon“ bietet eine Fülle von Anregungen und sei hier empfohlen.

Joachim Lucchesi

Harenberg Lexikon der Religionen. Die Religionen und Glaubensgemeinschaften der Welt. Ihre Bedeutung in Alltag, Geschichte und Gesellschaft. Dortmund: Harenberg Verlag 2002, 1022 Seiten.

Das „Lexikon der Religionen“ ist kompakt und bietet viel interessanten Lesestoff an. Gliederungspunkte sind die fünf Weltreligionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus. Darüber hinaus sind auch weitere Glaubensrichtungen in Geschichte und Gegenwart verzeichnet. Der Aufbau ist so strukturiert: das Werk ist Lesebuch und Lexikon zugleich, ist also zweiteilig gegliedert. Jede Religion wird durch einen Überblicksartikel sowie durch eine längere Einführung in ihre Geschichte und Gegenwart vorgestellt, Tabellen, Karten, Zeitafeln, Glossare, Kurzbiografien, Dokumente und über 1100 Abbildungen ergänzen diesen Teil. Dann folgt ein zweiter, lexikalisch strukturierter Teil, der die zentralen Begriffe der jeweiligen Religionen stichpunktartig erläutert. Dieses System verknüpft die verschiedenen Teile des Buchs miteinander und verbindet sie transparent. Im Anhang sind Personen- und Sachregister in großer Stoffmenge. Gerade heute, wo die Religion im täglichen Leben eine starke Rolle spielt und im Zusammenhang mit den Konflikten und Katastrophen unserer Zeit immer wieder eine bestimmende Rolle spielen (zurecht oder zu Unrecht), wird eine „kommunikative Kompetenz“, wie sie Jürgen Habermas in seiner Ansprache zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2001 angesprochen hat, von zentraler Bedeutung. Diese Kompetenz zu stärken, setzt sich das „Lexikon der Religionen“ zum Ziel und ruft zu einem verständnisvollen Dialog zwischen den Religionen der Welt auf.

Joachim Lucchesi

Hinweis: Von unserem Autor Lucchesi erschien 2004 in der Suhrkamp BasisBibliothek (SBB 48) ein handlicher (170 S.) und preiswerter (6 Euro) Band mit Text und Kommentaren zur „Dreigroschenoper“ von Bertolt Brecht und Kurt Weill. Ein hilfreicher, sehr gut lesbarer und kenntnisreicher Band für die theaterpädagogische Arbeit – in der Schule, im sozialen Feld, in der Fort- und Weiterbildung!

Veranstaltungen, Termine, Hinweise

Kinder machen Theater! Was macht Theater mit Kindern?

Theaterpädagogisches Fachforum SICHTEN VII im FEZ-Berlin am 3. November 2005.

Verkleiden, schminken, singen, tanzen, sprechen, flüstern, schreien, sich verstellen und im Spiel jemand anderes sein – ist eines der liebsten Spontan-Theater aller Kinder. Doch was macht dabei das Theater mit den Kindern? Wie kann theaterpädagogische Hilfestellung durch Spiel zu kultureller und künstlerischer Bildung, Erkennen eigener und fremder Identität, sprachlicher Entdeckungen verhelfen?

Antworten und praktische Erkenntnisse bietet das **Fachforum SICHTEN VII**, das am 3. November im FEZ-Berlin stattfindet. Fachvorträge, Workshops, Best-Practice-Beispiele und eine Info-Börse zeigen ein facettenreiches Spektrum, das einen breiten, praxisbezogenen und innovativen Austausch über Theaterpädagogik im Vorschulalter ermöglicht. Angesprochen werden alle ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen, interessierte Eltern, Studierende der Theater- sowie Kleinkindpädagogik und der Fachschulen für ErzieherInnen.

Helga Gruber, langjährige Mitarbeiterin des Theaters Toihaus Salzburg, eröffnet das fachliche Programm des **Fachforums SICHTEN VII** mit dem Vortrag „Theater als Erfahrungsfeld zur Entwicklung von neuen Methoden in der Kleinkindpädagogik.“ Gelungene theaterpädagogische Arbeit im Vorschulalter stellt der Theaterkindergarten Schönburg-

straße aus Berlin vor. Die Workshop-Themen bieten einen breiten Fächer theaterpädagogischer Inhalte. Um größere Teilnahmemöglichkeiten zu eröffnen, werden im Laufe des **Fachforums SICHTEN VII** die Workshops wiederholt. Thematische Schwerpunkte sind: „Musik im Kindertheater“, Thomas Naumann, Musiker und Musikpädagoge; „Theater- und spielpädagogische Sprachförderarbeit“, Susann Tamoszus, Spiel- und Theaterpädagogin; „Maskenspiel mit viel Gefühl“, Astrid Schulze, Spiel- und Theaterpädagogin; „Gesundheit – theaterpädagogisch bewegt“, Helga Schimonsky, Spiel- und Theaterpädagogin; „Über Märchenspiele gewaltpräventiv arbeiten“, Friederike Möckel, Schauspielerin und Theaterpädagogin und „Rundherum ein kleines Welttheater, Kinder erforschen, was für sie die „Welt“ bedeutet“, Anne Swoboda, Theater SiebenSchuh.

Zum Austausch und zur Vertiefung der gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse dient am Ende des Fachforums ein moderierter Gesprächskreis, an dem auch alle ExpertInnen, DozentInnen, TheaterpädagogInnen und SchauspielerInnen teilnehmen.

Das **Fachforum SICHTEN VII** möchte alle TeilnehmerInnen ermutigen, für ihre Arbeit theaterpädagogische Anreize aufzunehmen, mit den Kindern ins Theater zu gehen und mit den Kindern Theater zu spielen.

Veranstaltungsort:

FEZ-Berlin, Kinder-, Jugend- und Familienzentrum,
An der Wuhlheide 197,
12459 Berlin-Köpenick.

Ausführliches Programm, Informationen und das Anmeldeformular:

KinderMusikTheater e.V.,
Oranienstraße 19a,
10999 Berlin,
Telefon 030/61 60 95 45,
Fax 030- 61 60 95 44,
eMail: fachforum7@gmx.de.
Das Anmeldeformular kann auch als pdf-Datei aus:
www.kindermusiktheaterberlin.de
und www.fez-berlin.de
heruntergeladen werden.

Für die Teilnahme am Fachforum SICHTEN VII wird ein Kostenbeitrag von 25,00 € erhoben.

Das Fachforum SICHTEN VII

ist eine Veranstaltung von KinderMusikTheater e.V., KREATIVHAUS e.V. Berlin, LKJ Berlin e.V. und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin. Gefördert durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin.

Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen nach PISA. Kongress am 15.6 und 16.6 2006 in Walferdingen/Luxemburg (an der Universität Luxemburg – Campus Walferdange)



Veranstalter ist die The'Art'er a.s.b.l. aus Luxemburg in Zusammenarbeit mit SCRIPT (Service de coordination de la recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologies - Koordinationsabteilung der pädagogischen und technologischen Forschung und Innovation) des Erziehungsministeriums.

Aufruf an alle Interessierte, die einen Beitrag zu diesem Kongress leisten wollen

Nach PISA wurde viel über Bildung und Ausbildung diskutiert. Es wird nach Auswegen aus der Bildungskrise gesucht und es tun sich neue Wege auf. Hierbei spielen die darstellenden Künste als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit eine immer größere Rolle. Theater als Medium kann mit verschiedenen ästhetischen Mitteln dazu genutzt werden die eigene Lebenssituation und das gesellschaftliche Umfeld zu re-

flektieren, zu verstehen und in diesem aktiv zu agieren. Auf dem Kongress soll gezeigt werden, in wiefern die Theaterarbeit im Bildungswesen zu Veränderungen beitragen kann.

Der Kongress gibt sich folgende Schwerpunkte:

- Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Welche Rolle spielen theaterpädagogische Ansätze und Methoden im Rahmen der Persönlichkeitsbildung?
- Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Was kann die Theaterarbeit zu der Aneignung von sozialen Fähigkeiten beitragen?
- Anderssein. In wiefern kann sich die Theaterarbeit bei Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten, körperlicher oder geistiger Behinderung usw. einbringen?

Zu den drei genannten Themenbereichen wird ein Fachvortrag abgehalten und jeweils drei angegliederte Workshops mit entsprechendem Praxisanteil.

Die Vorträge dauern 45 Minuten, die Workshops dauern 2 Stunden.

Der Kongress richtet sich an alle die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und alle weiteren Interessierten.

Die Kongresssprache ist Deutsch. Erwartet werden etwa 180 Teilnehmer aus dem deutschsprachigen Raum.

Möchten Sie zu diesem Kongress einen Beitrag leisten, sei es einen Vortrag oder einen Workshop, dann richten Sie Ihr Exposé (mit max. 500 Zeichen), die Angabe, ob Vortrag oder Workshop gehalten wird, sowie Kontaktinformationen und eine kurze biographische Beschreibung (wie sie im Programmheft erscheinen wird) an:

The'Art'er a.s.b.l., 153,
route de Burange,
L- 3429 Dudelange,
oder per Mail an:
the-art-er@tango.lu
bis zum 15. November 2005.

AUSSCHREIBUNG!

Das Theaterpädagogische Zentrum Hannover lädt ein zu:

„Alle sporten sie jetzt. Winters und Sommers in Ihren Kostümen. Auch im Herbst, man hört die Blätter nicht mehr fallen. Der Sport greift in die höchsten Kreise, selbst die Könige wohnen rasensportlichen Veranstaltungen bei. Seit der Sport so epochal geworden ist, wissen die Menschen endlich, was sie anfangen sollen. Es fliegen lauter Bällchen durch die Luft. Täglich werden neue Sportarten erfunden, für die man sich innerlich entscheiden muss.“

[Siegfried Krakauer (1927)]

Wir laden Schul-, Jugend- und Amateurtheatergruppen, sich mit einer eigenen Produktion zum Thema „Sport“ am Festival zu beteiligen. Die einzelnen Stücke sollen nicht länger als 30 Minuten dauern. An drei Vormittagen und Abenden wollen wir die verschiedenen Produktionen auf der Bühne des Klecks-Theaters Hannover e.V. präsentieren.

Neben Theaterproduktionen bieten wir auch die Möglichkeit der Präsentation von Beiträgen aus den Bereichen Comic, Graffiti, Fotografie, Film, Video, Musik, Malerei, Installation ...

SPORTSTÜCKE – ZEIGEN, WAS BEWEGT

Theaterfestival für Schul-, Jugend-
und Amateurtheatergruppen
17. – 19. Mai 2006

Haben Sie Interesse? Fragen?
Dann melden Sie sich bei uns!

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

Workshops, Ideenskizzen und Arbeitstagung

„Theaterarbeit mit und für Menschen mit besonderen Bedürfnissen/Behinderungen“

11. – 13. November 2005

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und die Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. veranstalten vom Freitag, dem 11. November, bis Sonntag, dem 13. November 2005, aus Anlaß des 25jährigen Bestehens der Gesellschaft für Theaterpädagogik eine vielfältige Arbeitstagung (unterstützt von der BAG Spiel und Theater) mit Workshops und Arbeitsdemonstrationen zur Theaterarbeit in der außerschulischen kulturellen Jugendbildung mit Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung. Adressaten der Veranstaltung sind TheaterpädagogInnen, Theaterleute, Lehrende an unterschiedlichen Lernorten, in der Sozialen Arbeit oder Pflege Tätige, sog. MultiplikatorInnen, allgemein Interessierte. Spezielle Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt.

Ablauf

Anreise bis Freitag, 11.11.05, 18 Uhr, Abendessen. 19.30 Uhr: *Inputs*/Impulsreferate/Ideenskizzen zu Spezialthemen wie Freizeit, Ästhetik, Kulturorganisation, Theater-Trainingsmethoden, integrativer Ansatz u. ä. mit praktischen Demonstrationen/mit Arbeitsproben. Samstag, 12.11.05: Vormittags: Exemplarischer gemeinsamer workshop sowie kurze fachliche *inputs*. Nachmittags: Zusammenarbeit mit der Theatergruppe „Der Herr der Theater“ aus Burgdorf bei Hannover (beschützte Werkstätte). Abends: Theaterpraktische Weiterbildung.

Sonntag, 13.11.05: Vormittags findet mittels der Methode *open space* eine große Gesprächsrunde mit Arbeitsdemonstrationen statt. Abschluß: Nach dem Mittagessen.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

(Stand: September 2005)

Katrin Adams (Berlin), Matthias Bittner (Hannover), Michaela Bunge-Rosenthal (Hannover), „Der Herr der Theater“ (Burgdorf), Didi Gipser (Hamburg), Jörg Kowolik (Oldenburg, ange-

fragt), Micha Pigl (Berlin), Tina Wellmann (Hannover). Konzeption und Koordination: Gerd Koch (Berlin), Florian Vaßen (Hannover).

Das detaillierte **Programm** kann bei < koch@asfh-berlin.de > angefordert werden.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen),

29584 Himbergen,

Bahnhofstr. 4,

Tel. 05828 357,

zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluß in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen);

siehe auch unter:

www.tagungshaushimbergen.de

Zeit: Beginn, Freitag, 11.11.2005, 18 Uhr; Ende am Sonntag, 13.11.2005, gegen 13 Uhr nach dem Mittagessen.

Anmeldung:

bei Florian Vaßen,

Immengarten 5,

30177 Hannover,

Fax: 0511-762-4060,

Email: vassen@fbis.uni-hannover.de

Teilnahmekosten

(einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen)

€ 75,- für Berufstätige,

€ 60,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen,

€ 40,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte die Summe vor dem 5. November unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto von Florian Vaßen, Sparkasse Hannover, BLZ 250 50 180, Kto.-Nr. 21108323 überweisen.

**Der Himmel über
der Stadtwüste
ist voller
Theatersterne!**

SpielART

hilft
sie zu
finden



**SpielArt
ist eine
bundesweit
einzigartige
Vierteljahres-
Zeitschrift,
die seit 10
Jahren
in einem
spannenden
Mix aus
Praxis und
Theorie be-
richtet über**

**Spiel- und Theaterpädagogik, Amateurtheater sowie
professionelles Kinder- und Jugendtheater
in Berlin und Brandenburg.**

✂
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 faxen an:

SpielArt
im FEZ Wuhlheide
12459 Berlin
Fax: 7712082
E-Mail: SpielArt.Berlin@web.de

Korrespondenzen

Heft 47

Zeitschrift für Theaterpädagogik

nicht entleihbar

Aktionen, Begegnungen, Reflexionen

Gerd Koch/Ulrike Hentschel: Editorial ■ Barbara Kantel: 1+1=3. Ganztägsschule als Chance?! Felicitas Jacobs: Warum Bin ich auf der Bühne als Mücke so gut? Rieke Oberländer: Wirklichkeitssplitter ■ Susanne Catrein: Sonnenallee. ■ Wolfgang Wendlandt: Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren ■ Tania Meyer: KIOSK. ■ Ute Handwerger: Austausch für Theaterfachleute aus Deutschland und Japan ■ Nicole Aurich/Astrid Domke: Deutsch-israelische Begegnung ■ Ute Karl: Zwischen Räumen und Grenzen ■ Annetta Meissner: Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ■ Birte Rosenau: Verlust von Kollektiverfahrung durch Individualisierung und Institutionalisierung ■ Kristin Wardetzky: Erzählen – Kunst oder nicht Kunst ■ Alexander Ernst: Fünf Minuten Schwarzfilm oder 11'09''01" ■ Gerd Koch/Ulrike Hentschel: Editorial ■ Barbara Kantel: 1+1=3. Ganztägsschule als Chance?! Felicitas Jacobs: Warum Bin ich auf der Bühne als Mücke so gut? Rieke Oberländer: Wirklichkeitssplitter ■ Susanne Catrein: Sonnenallee. ■ Wolfgang Wendlandt: Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren ■ Tania Meyer: KIOSK. ■ Ute Handwerger: Austausch für Theaterfachleute aus Deutschland und Japan ■ Nicole Aurich/Astrid Domke: Deutsch-israelische Begegnung ■ Ute Karl: Zwischen Räumen und Grenzen ■ Annetta Meissner: Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ■ Birte Rosenau: Verlust von Kollektiverfahrung durch Individualisierung und Institutionalisierung ■ Kristin Wardetzky: Erzählen – Kunst oder nicht Kunst ■ Alexander Ernst: Fünf Minuten Schwarzfilm oder 11'09''01". ■ Gerd Koch/Ulrike Hentschel: Editorial ■ Barbara Kantel: 1+1=3. Ganztägsschule als Chance?! Felicitas Jacobs: Warum Bin ich auf der Bühne als Mücke so gut?

Wieder lieferbar!

Wörterbuch der Theaterpädagogik

370 Seiten, 299 Stichworte, 140 Autorinnen und Autoren

25 Euro (mit Text + CD: 30 Euro), Schibri-Verlag