

# Zeitschrift für Theaterpädagogik

22. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 48



**Theater und Sport  
Wirkungsforschung**



VorSchein Nr. 25/26

Jahrbuch 2004/2005 der Ernst-Bloch-Assoziation

Herausgegeben von Doris Zeilinger

Das Jahrbuch 2004/2005 dokumentiert drei Tagungen: »Philosophische Methode als Problem«, »Wahrnehmung und Erkenntnis. Der Weg vom Sein zum Denken« und »Benjamin – Bloch – Leibniz. Dialektisches Bild und Monadologie«.

Im Mittelpunkt des ersten Themenkomplexes stehen Probleme einer zeitgemäßen Ontologie, Epistemologie und Erkenntnistheorie. Diskutiert werden u. a. Fragen des Holismus, der Dialektik einschließlich des Verhältnisses zu Theorien der Selbstorganisation sowie Bezüge der Hirnforschung zu Blochs philosophischem Entwurf.

Der zweite Themenkomplex befasst sich mit Benjamins und Blochs Geschichtsphilosophie. Gezeigt werden Übereinstimmungen und Differenzen, wobei auch auf Leibniz' Einfluss eingegangen wird. Zu welchen Konsequenzen dieses geschichtsphilosophische Konzept führen kann, zeigt das Werk des Komponisten Luigi Nono.

Die Autorinnen und Autoren: Martin Blumentritt, Daria Dibitonto, Lydia Jeschke, Bert Klauninger, Claas Morgenroth, Matteo Nanni, Helmut Pape, Annette Schlemm, Volker Schneider, Karl Ivan Solibakke, Ulrich P. Trappe, Doris Zeilinger, Peter Zudeick

ANTOGO Verlag Nürnberg  
Postfach 210227, 90120 Nürnberg  
Tel. 0911 53 90 50 00, Fax 0911 55 92 41  
eMail: bestellung@antogo-verlag.de  
www.antogo-verlag.de

## Hinweise für AutorInnen

Script sheet für Manuskripte der Zeitschrift für Theaterpädagogik KORRESPONDENZEN

\* 1 Spalte der Zeitschrift umfasst etwa 50 Zeichen pro Zeile und hat etwa 50 Zeilen.

\* Bitte nichts layouten.

\* Bitte das große Binnen I (TheaterpädagogInnen) vermeiden.

\* Wir bitten, eineinhalbzeilig zu schreiben, keinen Blocksatz sondern Flattersatz zu verwenden und keine Worttrennungen vorzunehmen.

\* Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser.

\* Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).

\* Fußnoten sollten vermieden werden.

\* Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.

\* Es wird gebeten, den Artikel als word-Datei zu schicken.

\* Fotos können als attachment oder per gelber Post an die jeweilige Redakteurin/den jeweiligen Redakteur geschickt werden, und bitte den Namen des Fotografen/der Fotografin angeben (evtl. im Text und auf dem Bild angeben, falls Fotos dem Text zugeordnet werden sollen).

\* Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und/oder e-mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, was in jedem Heft erscheint.

## VorSchein Nr. 25/26

### Jahrbuch 2004/2005 der Ernst-Bloch-Assoziation

Ontologie – Epistemologie – Methode

Benjamin – Bloch – Leibniz. Dialektisches Bild und Monadologie

Ernst Bloch zum 120. Geburtstag

Herausgegeben von Doris Zeilinger

ISBN 3-938286-30-X  
310 Seiten, Pb., € 22,00

## 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](http://www.schultheater-nds.de)

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

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

oder Dirk Wilkening (Geschäftsführer), Ritterstr. 23, 31737 Rinteln,

T. 05751 916993, [Dirk.Wilkening@web.de](mailto:Dirk.Wilkening@web.de)

## Inhalt

<b>Editorial</b>	3	Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung – Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino	65
<i>Ulrike Hentschel, Gerd Koch</i>		<i>Michael Pigl, Franz Feldtkeller, Gerd Koch</i>	
<b>Theater und Sport</b>			
Der Tod des Athleten	5	Wirkungsforschung – Bestandsaufnahme und Perspektive. Bericht von der Fachtagung des BVDS	70
<i>Diethelm Blecking, Matthias Brand</i>		<i>Volker Jurké</i>	
Der Spagat zwischen Sport und Schauspiel ist oft schmerzhaft	10	Die Rezeption von Schultheater in der Lokalpresse. Eine empirische Studie	71
<i>Holger Heitmann, Jana Nanz</i>		<i>André Studt</i>	
Strafraumschwalben gegen Körperspieler	12	<b>cross-border –</b>	
<i>Hajo Kurzenberger</i>		<b>Dokumentation der But-Tagung</b>	
Medaillen, Masken, Rollen und Pokale	14	Einflüsse und Impulse seitens anderer Künste. Tagungsbericht „Croos-Border“	73
<i>Andrea Schlemme</i>		<i>Uwe Schäfer-Remmele</i>	
... die die Welt bedeuten	16	Beobachtungen. Zur 20. Bundestagung „cross-border“	75
<i>Thomas Bischofberger</i>		<i>Andreas Poppe</i>	
Ein englisch-deutscher Kick	19	Sport und Kunst = Zirkus	79
<i>Friederike Baasner, Uta Plate</i>		<i>Ingo Michael</i>	
Garuma – Leben im Sturm	21	Die Kunst der Verknüpfungen	81
<i>Tom Pigl</i>		<i>Gerda Sieben</i>	
Miteinander gegeneinander improvisieren	23	<b>Verschiedenes</b>	
<i>Regina Fabian, Christoph Jungmann</i>		Wo ist die Leerstelle?	87
„aus der mitte der welt“	25	„Simple! Work from Simplicity! Bring in yourself and you can do it“	92
<i>Corinna Schmelter</i>		<i>Jessica Höhn</i>	
Othello steht im Sturm	29	<b>Rezensionen</b>	95
<i>Hans Zimmer</i>		<b>Veranstaltungen</b>	102
„Aus der Tiefe des Raums“	30		
<i>Christian Krüger</i>			
<b>Wirkungsforschung</b>			
Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen	35		
<i>Romi Domkowsky</i>			
Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/ Theaterpädagogik. Skizze eines Forschungsvorhabens	42		
<i>Ute Pinkert/ Tania Maier</i>			
Erzählen in einem Land von 1000 und einer Nacht – im Berliner Wedding	49		
<i>Felix Strasser</i>			
Spuren sichern – oder vom mühsamen Unterfangen zu beweisen, warum wer was denkt	53		
<i>Till Baumann, Petra Donner, Meike Herminghausen</i>			
Watch for Life! Performative Recherche als künstlerische Intervention im Lebensalltag	56		
<i>Hedwig Golpon, Sieglinde Roth</i>			
Das junge theater basel	63		
<i>Uwe Heinrich</i>			

**Thema des kommenden Heftes 49:  
„Theaterpädagogik in Europa“,  
Redaktionsschluss für Heft 49 ist  
der 15. August 2006.**

**Beiträge bitte an Red.-Adresse:  
Ulrike Hentschel, Florian Vaßen (E-  
mail-Adresse siehe unten).**

## Fotonachweise

Alle „Fußball-Spiel“-Fotos: Ulrike Hentschel  
Fotos S. 10, 11: Holger Heitmann  
Fotos S. 15: Andrea Schlemme  
Fotos S. 21, 22: Jörg Metzner  
Fotos S. 26–28: Corinna Schmelter  
Fotos S. 30, 32: Christian Krüger  
Fotos S. 49: Carsten Koall  
Fotos S. 50: Till Baumann  
Fotos S. 56–61: Hedwig Golphon und Sieglin-  
de Roth  
Fotos S. 63: Uwe Heinrich  
Fotos S. 64: Claude Giger  
Fotos S. 65–69: Matthias Marx  
Fotos S. 79: Ingo Michael  
Fotos S. 87–92: Tina Wellmann/Matthias Bitt-  
ner  
Fotos S. 92–94: Jessica Höhn

## Impressum

- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: [uhen@udk-berlin.de](mailto: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](mailto:Koch@asfh-berlin.de), Fax: 030-99245-245
- Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort  
Lingen (Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: [B.Ruping@fh-osnabrueck.de](mailto:B.Ruping@fh-osnabrueck.de), Fax: 0591-  
91269-92
- Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königs-  
wörther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: [vassen@fbls.uni-hannover.de](mailto:vassen@fbls.uni-hannover.de), Fax: 0511-76219050
- In Kooperation mit** Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (Gerd Koch, Florian Vaßen)  
Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (Tania Meyer, Andreas Poppe)  
BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und  
Jugend) (Ute Handweg, Ulrike Hentschel)
- Heftredaktion:** Ulrike Hentschel, Gerd Koch  
**Verlag:** Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland  
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>  
E-mail: [Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)
- Grafische Gestaltung:** Arite Nowak, Titel-Fotos von Ulrike Hentschel  
**Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Heft 48 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: [bur@netcologne.de](mailto:bur@netcologne.de); Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e. V.,  
Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de);  
Gerd Koch; Florian Vaßen; Schibri-Verlag.

ISSN 0941-2107

## Editorial

### Vorab eine Mitteilung von Verlag und Herausgeber/in

Unsere Zeitschrift KORRESPONDENZEN, die seit 22. Jahren erscheint, zeigt ab sofort deutlicher das an, was sie seit eh und je ist: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Der ehemalige Untertitel wird nun zum Haupttitel. Der neue Untertitel führt die Tradition fort. 22. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 48.

### Theater und Sport

Einen unausgesprochenen Ehrgeiz hatten wir bei der Zusammenstellung des Heftteils „Theater und Sport“ der „Zeitschrift für Theaterpädagogik KORRESPONDENZEN“: Wir wollten wenigstens 11 Beiträge, also eine Fußballmannschaft, zusammenbekommen. Das haben wir nun geschafft: 11 Beiträge und 3 Gedichte sind es geworden. Wir sind freudig überrascht, dass alle, die wir ansprachen, schnell, zuverlässig, fachlich und mit lebendiger Formulierungskunst ihre Texte geliefert haben (aus redaktionellen Gründen mussten wir manchmal etwas kürzen, was wir zu entschuldigen bitten).

Eine sportliche Leistung von immerhin 18 Mitspielerinnen und Mitspielern! Ein Dank geht an Birger Schmidt (Berlin) vom Projekt „Brot & Spiele“ und vom Fußballfilmfestival *ballspotting*, der uns gute *connections* zu Autorinnen und Autoren ermöglichte!



Die Serie der Beiträge beginnt nicht gerade motivierend – nämlich mit dem „Tod des Athleten“ (Diethelm Blecking/Matthias Brand): Grenzerfahrungen seit dem es athletische Wettkämpfe und Sport gibt!

Aktualität! Die Fußball-WM wirft ihre Schatten voraus: Thomas Bischofberger skizziert (auch) die Durchführung einer Literatur-WM im Theater; „Garuma“ heißt ein Stück über einen Fußballspieler, das landesweit und wie ein neues Volkstheater inszeniert wird (Tom Pigl); „Miteinander gegeneinander improvisieren“ (Regina Fabian/Christoph Jungmann) kann als Motto der 1. Weltmeisterschaft des Theatersports verstanden werden; einen „englisch-deutschen Kick“ (Friederike Baasner/Uta Plate) gab es bei einem Zusammenspiel englischer und deutscher Jugendlicher in einem theaterpädagogischen Unternehmen.

Sport in der Schule? Klar, gibt es schon lange! Theater in der Schule? Wäre schön, wenn es das Fach all überall gäbe! Dass es Verbindungen von Sport/Fußball und Theater/Spiel im schulischen Kontext gibt, davon zeugen Beiträge in diesem Heft mit diesen bildhaften Titeln: „Aus der Tiefe des Raums“ (Christian Krüger), „Othello steht im Sturm“ (Hans Zimmer), „aus der mitte der welt“ (Corinna Schmelter) und „Medaillen, Masken, Rollen und Pokale“ (Andrea Schlemme).

Dass Theater wie Fußball sein möge, wünscht sich der eine oder andere wegen

Ulrike Hentschel/Gerd Koch

der Zuschauermassen und wegen des fachkundigen und engagierten, aufgekratzten Publikums. Dass solche Liaison manchmal nur eine des Scheins ist und dass „der Spagat zwischen Sport und Schauspiel oft schmerzlich“ ist, führen Holger Heitmann und Jana Nanz aus. Hajo Kurzenberger schaut als fußballbegeisterter Theaterwissenschaftler aufs Spielfeld und sieht dort „Strafraumschwalben“ und „Körperspieler“.

Drei Gedichte haben wir aufgenommen: Michael Bauer schrieb und Claus Mischnon malte mit Buchstaben – und von ihrem Pfälzer Landsmann, dem Dadaisten Hugo BALL (!), zitieren wir ein ‚ball-istisches‘ Lautgedicht.

### Wirkungsforschung

Mit den Wirkungen des Theaterspiels auf Kinder und Jugendliche, auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und auch auf die Entwicklung der Umgebung in der sie aufwachsen, wurden seit jeher zahlreiche Hoffnungen verknüpft. Solche oft emphatisch formulierten Hoffnungen gehören zum Legitimationsdiskurs eines jungen Fachs, wie es die Theaterpädagogik noch immer ist. Die mit diesem Diskurs einhergehenden Argumentationsfiguren begründen das Theaterspielen im pädagogischen Zusammenhang von anthropologischen und/oder emanzipatorischen Zielsetzungen.



## Editorial



gen her und knüpfen davon ausgehende Heilserwartungen (für den Einzelnen, die Gruppe, die Gesellschaft) an den Einsatz von Theater als Mittel im pädagogischen Feld. Zu diesen Erwartungen gehören in jüngerer Zeit auch das Erreichen von Schlüsselkompetenzen durch Theaterspielen.

Demgegenüber fehlen – anders als in anderen künstlerischen Fächern<sup>1</sup> – in der Theaterpädagogik bisher Studien, die diese Erwartungen bestätigen oder aber relativieren.

Bereits vor fünf Jahren wurde diese Lücke von Raimund Finke und Hein Haun (vgl. KORRESPONDENZEN Heft 38, März 2001) beklagt. Ihre Pilotstudie sollte einen ersten Schritt in Richtung der Wirkungsforschung tun und zeigt den weiteren Forschungsbedarf auf diesem Feld auf. Was ist seitdem geschehen?

Eine Initialzündung hat es auf dem Gebiet der Wirkungsforschung für die Theaterpädagogik bisher nicht gegeben. Auf publikumswirksame Ergebnisse, wie sie Gerd Bastians Langzeitstudie („Musik macht klug“) oder Royston Maldooms Tanzprojekt („Rhythm is it“<sup>2</sup>) hervorgebracht haben, kann in der Theaterpädagogik noch nicht verwiesen werden. Ein Grund mehr für die KORRESPONDENZEN, das Thema Wirkungsforschung wieder aufzugreifen, eine Bestandsaufnahme und einen Überblick über aktuelle Forschungen zur Wirkung des Theaterspielens zu veröffentlichen und nach den Bedingungen und Schwierigkeiten für Wirkungsforschung in unserem Fach zu fragen.

Dabei fällt ein Befund ins Auge: Dass die Entwicklung auf diesem Gebiet relativ langsam voranschreitet, liegt nicht zuletzt auch daran, wie der Gegenstand der Untersuchung bestimmt wird. Während sich das Erlernen bestimmter Inhalte mit theatralen/szenischen Mitteln am Ende einer

Unterrichtssequenz noch relativ leicht messen lässt, ist der Erwerb komplexer Verhaltensweisen in der Regel nicht mehr eindeutig auf einen bestimmten Input zurückzuführen. Gänzlich unübersichtlich wird es dort, wo nach den *ästhetisch* bildenden Wirkungen des Theaterspielens gefragt wird. Zuverlässige Methoden diese zu erfassen oder Kriterien sie zu messen, bietet die empirische Sozialforschung bisher nicht an. Zunächst müssen also Verfahren erdacht werden, sich dem Untersuchungsgegenstand anzunähern.

Von der Komplexität einer Erforschung der Wirkung von ästhetischer Erfahrung spricht auch Mollenhauer, wenn er vermutet, „dass die Wirkung eines ästhetischen Ereignisses in einem neuen Ereignis zur Darstellung kommt“ (Mollenhauer 1990, S. 16), also in einer Produktion Gestalt findet und veräußert wird. Diese Produkte können dann zum Gegenstand einer Untersuchung werden, die nach den Wirkungen ästhetischer Erfahrung fragt.

Die hier im Teil Wirkungsforschung versammelten Beiträge zeugen von der Suche nach adäquaten Methoden, die Wirkung des Theaterspielens zu untersuchen. Die Beiträge von Romi Domkowsky und Ute Pinkert/Tania Meyer stellen jeweils ein Forschungsvorhaben vor und gehen dabei von einem qualitativen bzw. phänomenologischen Forschungsansatz aus. Von zwei sehr unterschiedlich gelagerten empirischen Untersuchungen, die im Umfeld der Schule angesiedelt waren/sind berichten Felix Strasser (die Wirkung des Erzählens) und Till Baumann, Petra Donner und Meike Herminghausen (die Wirkung einer Mitspielaktion).

Die Suche nach gegenstandsadäquaten Forschungsmethoden hat Hedwig Golpon und Sieglinde Roth zur „performativen Recherche“ geführt. Sie berichten von einem Forschungsprojekt im Rahmen einer von der EU geförderten Lernpartnerschaft. Ein mögliches Forschungsfeld, das sich als Feld einer systematischen Untersuchung geradezu anbietet, stellt Uwe Heinrich mit seiner Arbeit am jungen theater basel vor. Und eine multiperspektivische Art der beschreibenden Wirkungsforschung liegt mit dem Beitrag von Pigl, Feldtkeller und Koch vor. Hier wird auch die Bedeutung der biografischen Erfahrung und der Selbstausage als Gegenstand der Wirkungsforschung deutlich.

Zu guter Letzt gibt Volker Jurké einen Überblick über Forschungsprojekte, die bei der Tagung des Bundesverbandes Darstellendes Spiel diskutiert wurden und André Studt stellt eine dieser Untersuchungen etwas ausführlicher vor.

An der „Lücke“ der Wirkungsforschung in der Theaterpädagogik wird also an vielen Stellen gearbeitet. Bleibt zu hoffen, dass diese Bemühungen und die Ergebnisse der Forschung auch über die Fachgrenzen der Theaterpädagogik hinaus wahrgenommen werden.

### „cross border“

Grenzüberschreitungen schaffen neue Verknüpfungen – ein kräftiger Beleg dafür war die 20. Bundestagung Theaterpädagogik des BuT, die unter dem Thema „Sechs Kunstgattungen und ihre Beziehungen zur Theaterpädagogik“ als „cross-border-meeting“ und „cross-border-workshop“ vom 28.-30. Oktober 2005 in Köln stattfand. Einflüsse, Impulse, Beobachtungen, Verknüpfungen, exemplarische Vorstellung eines Genres finden sich auf den Seiten 73–86.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Für die Musik sei hier auf die bekannte Bastian-Studie (2000) verwiesen. In der bildenden Kunst leistete in jüngere Zeit Georg Peez (2002) wichtige Beiträge zur qualitativen empirischen Wirkungsforschung. Klaus Mollenhauer, *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theorie und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (Weinheim 1996) bezieht sich auf Musik und Bildende Kunst.

<sup>2</sup> Vgl. Artikel und Interview in diesem Heft, S. 92 ff.



## Der Tod des Athleten Begegnungen zwischen Sport und Literatur

Diethelm Blecking, Matthias Brand

In Joyce Carol Oates glänzendem Essay „On boxing“ findet sich ein überraschendes Zitat. „Warum sind Sie Boxer?“ wurde der irische Federgewichts-Champion Barry McGuigan einmal gefragt. Er antwortete: „Weil ich kein Dichter bin. Ich kann keine Geschichten erzählen.“ (S. 11)

Auch der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki machte sich Gedanken über Sport und Literatur, eine Beziehung, deren Widersprüche zu wenig reflektiert werden. „Der Sport und die Literatur sind nahe Verwandte. Sie ähneln sich zu sehr, um sich aufrichtig lieben zu können. Vielmehr wetteifern sie miteinander - und insgeheim bekämpfen sie sich. Im Grunde sind sie feindliche Brüder.“ (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 20. März 2005, S. 31).

### Rückblick: Homers Ilias und mehr

Die Geschichte der feindlichen Brüder und ihre spannungsreiche Koexistenz beginnt vor mehr als 3000 Jahren mit einem abendländischen Gründungsmythos, dem trojanischen Krieg und dem dazugehörigen kanonischen Text, Homers Ilias.

Der 23. Gesang berichtet von der maßlosen Trauer Achills über seinen getöteten Freund Patroklos. Ihm zu Ehren veranstaltet der griechische Held blutige Leichenspiele. Auf den Scheiterhaufen des Patroklos wirft Achill geschlachtete Schafe, Pferde und Hunde, dazu 12 gefangene troische Jünglinge, die er zuvor mit dem Eisen erwürgt hat.

Danach finden Wettkämpfe statt, die sämtliche Sportarten der antiken Welt umfassen, eingebunden in den Kultus des Trauerns. Die Kämpfer messen sich im Wagenrennen, Ringen, Lauf, Speer- und Diskuswurf sowie im Bogenschießen und Faustkampf. Der Boxkampf zwischen Epeios und Euryalos wird in überschwenglichen Versen besungen. Sie beschwören die Gewalt des Kampfes.

Die großen homerischen Epen, die Ilias und die Odyssee, erzählen von den Wettkämpfen der archaischen Gesellschaft. Es ist eine Kriegerkaste, die hier rücksichtslos miteinander ringt. Frauen (vier Rinder wert), Pferde und Gold erwarten die Sieger dieser Wettkämpfe, die nicht nur voller Gewalt waren, sondern auch mit List und Tücke geführt wurden, unter Einmischung der Götter.

Der Berliner Kulturwissenschaftler und Philosoph Gunter Gebauer analysiert:

„Der Homerische Dichter beschreibt eine aristokratische Gesellschaft ... Es ist wunderbar ausgearbeitet worden, daß dieses System der griechischen Aristokratie sich untereinander gestützt hat, dadurch, daß an verschiedenen Orten Aristokraten saßen, die einfach überall das Sagen hatten, sich dann untereinander ein Herrschaftssystem der gegenseitigen Stützung aufgebaut haben. Das funktionierte eben über gemeinsame Gastmähler, das ist natürlich ein Euphemismus, diese Gastmähler bestanden in Sex, Alkohol und Athletik und wahrscheinlich auch noch Erzählen von Zoten und Gesang und es bestand darin, daß sie Kriege führten, in denen sie als Anführer auftraten und Besitzer und Inhaber der Edelmetalle von ganz Griechenland waren.“ \*

Der Kulturhistoriker Jakob Burckhardt und der Philosoph Friedrich Nietzsche sahen in den Griechen das agonistische Volk schlechthin, und so steht für beide tragischen Elemente der griechischen Kultur dasselbe Wort: Agon, Wettkampf und Krieg – verbunden durch uneingeschränkte Gewalt. Dies zeigt sich auch in der mehrfach überlieferten, wirkungsmächtigsten Geschichte über den Agon im Mythos, in der Geschichte von Marsyas, dem Satyr und Apoll. Marsyas, verliebt in sein Flötenspiel, fordert den Gott Apoll, den Meister der Lyra, zum musischen Wettkampf heraus und verliert. Der Gott überlistet den Einfältigen, der nicht gleichzeitig spielen und singen kann wie der Unsterbliche.

Wer gegen die Götter aufbegehrt und damit die kosmische Ordnung stört, bleibt nicht ungestraft. Die Musen erklären Apoll zum Sieger, er läßt Marsyas bei lebendigem Leibe die Haut abziehen. Marsyas

## Der Tod des Athleten Begegnungen zwischen Sport und Literatur

wird vernichtet, und die göttliche Herrschaft bleibt erhalten, durch physische Gewalt.

Nach seinem Sieg über Marsyas erhält der Gott den Ehrennamen „Apollon Tortor“, doch der Horror und die Vernichtung werden domestiziert, sozialisiert und in einen berühmten athletischen Agon überführt, der zu Ehren des Gottes in regelmäßigen Abständen in Delphi stattfand.

In der Ilias, auch in der Odyssee dient der Wettkampf vor allem dazu, die gefährdete Ordnung wiederherzustellen. Die antiken Epen kennen dabei keine Distanz zwischen dem Alltag der Krieger und dem Sport, beide sind verwurzelt in der polytheistischen Kultur. Das Leben der Menschen ist untrennbar mit der Götterwelt und ihren Mythen verbunden, und gerade die fehlende Differenz zwischen ihnen charakterisiert die griechische Epik, die ihren Reiz aus der bildstarken, dichten Schilderung der archaischen Welt bezieht.

### Wettkämpfe werden zur Institution

Eine Distanz zwischen dem Alltag der Krieger und dem Sport entwickelt sich erst, wenn die Wettkämpfe organisiert und zur Institution werden, über das Jahr verteilt regelmäßig stattfinden: in den großen panhellenischen Agonen von Delphi, Nemea, am Isthmos und im alles überstrahlenden Olympia auf der Peloponnes zu klassischer Zeit.

„Von einem herrlicheren Kampfspiel als zu Olympia können wir nicht singen!“ (zit. n. Leis, S. 23) Die Oden Pindars preisen hymnisch die olympischen Spiele und verklären die Athleten – eine für die antike Literatur neue, lyrische Form bildete sich heraus. Auch der nüchterne Bericht über die Ereignisse in Olympia, wie er später vom Geographen Pausanias in seinen Beschreibungen Griechenlands überliefert ist, war als Ausdrucksform neu.

Nüchterne Schilderungen und Oden verdrängten nach und nach die Epen und weisen auf eine inzwischen „modernere“, geregeltere, zivilisiertere Struktur der Wettkämpfe hin. Die Vernichtung des Gegners ist nicht mehr Ziel des Agons, sie wird nur noch als Möglichkeit einkalkuliert, allerdings ohne jedes Bedauern.

So berichtet Pausanias vom Allkampf, einer Mischung aus Boxen und Ringen, während der Olympischen Spiele 564 v. Chr.: „Arrhichion hatte zwei Olympische Siege bei den Olympiaden vor der 54. errungen, und auch bei dieser fiel ihm der Sieg durch die Entscheidung der Kampfrichter zu, und zwar zu Recht wegen seiner großartigen Leistung. Als er nämlich im Finale um den Ölbaumkranz kämpfte,

packte ihn sein Gegner, hielt ihn mit den Beinen umklammert und drückte ihm zugleich mit den Händen den Hals zu. Da brach Arrhichion seinem Gegner eine Zehe, während er selbst unter dem Würgegriff verschied. Im selben Augenblick aber gab sein Gegner, obwohl er ihn noch würgte, wegen der Schmerzen in seiner Zehe auf. Die Preisrichter bekränzten Arrhichions Leichnam und riefen ihn zum Sieger aus.“ (zit. nach Langenfeld, S. 27)

Gunter Gebauer beschreibt, weshalb sich die Agone, die Wettkämpfe mit dem Verschwinden der archaischen Welt veränderten.

„Ich glaube nicht, daß die Griechen in der Polis zarter besaitet waren, als zu Homerischer Zeit. Das Ganze ändert sich mit dem Aufkommen des Polisbürgertums, das eine ganz andere Struktur hatte, eben egalitär organisiert war. In diesem Zusammenhang muß man auch den Wettkampf sehen, da macht er nämlich Sinn, weil in einer egalitär verfaßten Gesellschaft aus dem Ausgangspunkt der totalen Gleichheit sich der Beste herauschält und dieses herauskristallisiert, herausarbeitet und herausfightet sozusagen. Und in solchem System sieht man immer wieder – und die Griechen haben das mit Entzücken gesehen – wie aus einem Anfangszustand, den man als Nullpunkt bezeichnen kann, sich eine ganz feste Hierarchie herausgebildet hat; und das Schöne war, daß das alles in ganz verschiedenen Spielen stattfand, das gab's einmal in der Athletik, das gab es aber auch bei den Polistragöden, das gab's bei den Dichtern, das gab's bei den Philosophen, es gab Schönheitswettbewerbe, es gab Handarbeitswettbewerbe, da durften sogar die Frauen mal teilnehmen und alles wurde zu bestimmten Wettkämpfen zu bestimmten Stellen im Jahreszyklus festgelegt und im Jahr drauf wieder weggewischt, dann ging das alles von vorne los.“ (Gebauer)

Anlässe für Wettkämpfe fanden sich immer. So siegte der Dichter Pindar in einem Agon, bei dem zu Ehren des Gottes Dionisos Dythiramben gesungen wurden. Auch gab es Trinkwettkämpfe, wie der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga berichtet.

„Alexander feierte den Tod des Kalanos durch einen gymnischen und musischen Agon, mit Preisen für die tüchtigsten Trinker, was zur Folge hatte, daß fünf- und dreißig von den Teilnehmern auf der Stelle und noch sechs hinterdrein starben, darunter der Preisträger.“ (S. 77)

### Boxen als Erbe der Antike

Auch im modernen Sport sind archaische Elemente enthalten. Cassius Clay alias Muhammad Ali äußerte sich über das Ende seines Kampfes gegen Joe

Frazier am 30. September 1975. „Fraziers Ecke hat aufgegeben, kurz bevor ich es getan hätte. Ich konnte auch nicht mehr weitermachen. Das war ein Erlebnis so nah am Tod, wie man nur sein kann. Es tut mir heute leid, daß ich Frazier so verletzt habe, er ist ein guter Mensch.“ (Bender, S. 62)

Im Boxen hat der moderne Sport das Erbe der Antike angetreten. Seine Gefährlichkeit und die physische Präsenz der Athleten verleihen diesem Sport eine Aura, wie sie keine andere Sportart kennt. Der feindliche Bruder, die Literatur bringt zur Sprache, was die Körper erzählen und findet die Bilder, um die Kämpfe der Vergänglichkeit zu entziehen. Der Körper spricht nicht. In ihrem bereits genannten klassischen Essay reflektiert die 1938 im Staat New York geborene Autorin Joyce Carol Oates das Verhältnis von Boxen und Literatur. „Jeder Boxkampf ist eine Geschichte – ein einzigartiges und bis zum äußersten verdichtetes Drama ohne Worte.“ (S. 11) Die Rolle der Literatur in diesem sprachlosen Schauspiel besteht darin, „daß es andere braucht, die es in Worte fassen, die seine Triumphe besingen, es vervollkommen.“ (S. 53)

Der Boxring ist dem normalen Leben absichtlich entzogen. Hier wird das Spiel mit dem Tod und dem Schmerz gespielt an einem auf seine Art heiligen Ort. Das Boxen sprengt die Tabus, mit denen die menschliche Zivilisation die bedrohlichen Grenzerfahrungen des Sterbens umgibt, und selbst das Töten des Gegners gilt, wie im Krieg, nicht als Mord und wird nicht mit Sanktionen belegt. Nur im Ring, und nur eine festgelegte Zeit lang, höchstens 12 oder 15 Runden von drei Minuten. Jeder Boxkampf trägt die Züge eines Rituals.

„Boxen bedeutet, ein Bewußtsein hinter sich zu lassen, das dem Bereich der Normalität angehört, und in ein anderes einzutreten, das zu benennen schwierig sein dürfte. Es bedeutet mit der Agonie zu spielen und sie manchmal zu erleben, ein Begriff, dessen Wurzel das griechische Wort „agon“ (eben: Kampf) ist. In moralischer Hinsicht gibt es zwischen Boxen und Krieg keine großen Unterschiede.“ (S. 12, S. 89)

Das Ritual der Gewalt und die Wut der Kämpfer umfasst auch die Zuschauer am Ring: „Wer einem Boxkampf zuschaut, erlebt die mörderische Kindheit der menschlichen Rasse.“ (S. 24), behauptet Joyce Carol Oates und widersetzt sich allen Versuchen, die edle Kunst der Selbstverteidigung als zivilisatorische Errungenschaft zu preisen.

Die destruktiven archaischen Elemente, die Nachtseite der menschlichen Seele, treten offen zutage, und jeder Zuschauer kann sich ihnen überlassen. Es

„Ich will meinen Gegner nicht k. o. schlagen.  
Ich möchte ihn treffen, beiseite gehen und zusehen,  
wie er leidet. Ich möchte sein ‚Herz‘.“  
(Joe Frazier)

ist dieselbe Faszination, die der Krieg auf zuschauende Menschen ausübt, und am Ende wird der Unterlegene gnadenlos bestraft. „Man wird genauso für seine Fehler bestraft, wie Kafka sich vorstellte, daß man für seine Sünden bestraft werden könnte. Das Urteil wird ins Fleisch graviert. Es tötet, noch während der Richtspruch verkündet wird.“ (S. 64 f.)

Diese literarische Überhöhung des Boxens beurteilt der Philosoph Gunter Gebauer kritisch. „Mir geht es zu weit, weil sie das Boxen zu sehr verklärt und zu stark ins Ethnologisch-Religiöse zieht. Wir wollen in unserer Gesellschaft nicht den mutwilligen Tod von jemandem, wir wollen nicht, dass vor unseren Augen jemand erschlagen wird ... Es gibt eine Pathetik unter den Boxern, unter den schwarzen Boxern in den USA, die sie selbst unter Gegnern als ihresgleichen ansehen lassen, nicht im Sinne von Gladiatoren, die das Gladiatorenschicksal auf sich nehmen müssen, sich aber dann im Kolosseum töten, sondern als diejenigen, die so etwa das gleiche Schicksal haben, aber eines mehr, sie haben das gleiche Regelwerk, sie haben den gleichen Stolz, sie haben auch das gleiche Ethos, als Boxer den Gegner zu respektieren und die Spielregeln zu respektieren, nach den Regeln zu kämpfen und nicht den Vorteil darin zu sehn, dass man versucht, den anderen abzuschlachten. Ich glaube, es ist ein wesentlicher Unterschied zwischen Sport und unregelmäßigem Töten, ja auch rituellem Töten in bestimmten Todesritualen, der, dass der Sport immer darauf Wert legt, dass der Gegner geachtet und geschützt wird, dass man eine gemeinsame sportliche Sozialisation hat, in denen die Regeln verinnerlicht werden und wo es letzten Endes nicht darum geht, den Gegner zu schädigen, sondern darum zu gewinnen.“ (Gebauer)

Der Kampf zweier Sklaven mit umgelegtem eisernen Halsband, der häufig mit dem Tod endete, vor einem Publikum aus weißen Männern, die Geld auf den Sieger wetteten, gehörte zur Sklavenhaltergesellschaft des amerikanischen Südens. Weniger bekannt ist, daß deutsche Nazis solche Kämpfe in manchen Konzentrationslagern veranstalteten. Die Boxer aus den besetzten Ländern wurden von den Deutschen wie Gladiatoren behandelt. Sie mussten kämpfen, bis sie tot umfielen oder ermordet wurden.

In Auschwitz zwang die SS den jüdischen Weltmeister im Fliegengewicht „Young“ Perez aus Frank-

## Der Tod des Athleten Begegnungen zwischen Sport und Literatur

reich, ausgemergelt, gegen seine Bewacher anzutreten, bevor er zu Tode gequält wurde. Ein ähnliches Schicksal erlitt der Sintiboxer Gipsy Trollmann im KZ Neuengamme.

In seiner Erzählung „Der Boxer und der Tod“ hat der 1923 geborene polnische Autor und Filmemacher Józef Hen dieses Thema schon in den 50er Jahren aufgegriffen. Sein Protagonist, der polnische Boxer Janusz Kominek, dient dem KZ-Kommandanten Walter Kraft, einem ehemaligen Boxprofi, als Sparringspartner und entgeht dadurch vorerst der Gaskammer.

„Sein Lohn war sein Leben. Außer dem Kampf war nur noch der Tod.“ (Hen, S. 31) Komineks Pritschennachbar Wenzlak, ein alter Boxexperte, wird sein Freund und bereitet ihn auf die Runden gegen Kraft vor, die immer mehr einem richtigen Kampf ähneln. Durch bessere Ernährung und die Ratschläge seines Freundes wird Kominek zu einem immer gefährlicheren Gegner für den KZ-Kommandanten. „Kraft will aus mir einen Trainingsack machen. Aber ich bin keiner mehr. Manchmal kommt es mir so vor, daß ich schnell mit ihm fertig werden könnte, wenn ich wollte.“ (S. 33) Sein Freund warnt ihn jedoch eindringlich davor zu gut zu boxen. „Er muß deinen Schlag vergessen, verstehst du? Wenn nicht, wird er dich zu einem Angriff provozieren. Und dann wirst entweder du auf die Bretter gehen ... oder du gewinnst, und was dann?“ (S. 33 f.) Nach einem 10-Runden-Fight, den Kominek Wenzlaks Rat folgend widerwillig verliert, kommt es zur Katastrophe. Während des Kampfes wird sein Freund ins Gas geschickt. Kominek ist besinnungslos vor Hass auf den Kommandanten. „Ich schlage ihn tot! Ich massakriere ihn bei der nächsten Gelegenheit ... Schlagen! Schlagen! Und dann wäre alles egal! Wie lange konnte man das denn ertragen? Diesen Rauch, diesen Gestank, dieses Hohngelächter über den Menschen, über das Herz, über den Gedanken, über das Gefühl... In der Luft liegen Flüche. Sie treten uns. Wir saugen uns mit Selbstverachtung voll ... Schlagen! Schlagen! Je eher, desto besser. Solange der Zorn, das letzte menschliche Gefühl, noch in der Brust wühlte. Morgen. Er würde ihn zum Kampf zwingen, diesen gemeinen Feigling.“ (S. 44)

Es kommt zum Rückkampf, in dem Kominek den Kommandanten fürchterlich zusammenschlägt und entstellt. „Sport! Die Leute in den Ofen schicken, das ist für dich auch Sport! Kominek näherte sich Kraft. Er wollte ihm etwas sagen, ihm zuschreien, warum er ihn so schlägt, damit er weiß, damit er versteht, aber seine Faust war schneller als die Gedanken.“ (S. 48)

Nach dieser wüsten Schlägerei entkommt Kominek dem Lager, weil andere SS-Leute dem Lagerleiter Kraft klar machen, daß er sein Gesicht verliert, wenn er seinen Bezwinger umbringen lässt. Hier wirkt Józef Hens Geschichte unglaublich und konstruiert.

Wir wissen, dass es diese glücklichen Ausgänge niemals gab. Nur für die Zeit des Wettkampfs suspendiert der Sport die soziale Ordnung, samt Macht und Herrschaft. Danach wird sie erbarmungslos wieder in Kraft gesetzt. „Wettkampf erzeugt eine Ordnung, die am Ende und zwar erst ganz am Ende auf dem Zielstrich feststeht, weder vorher noch nachher.“ (Gebauer)

In Norman Mailer fand der Boxsport seinen größten Chronisten und literarischen Begleiter. Die Begegnung Mailers mit der Louisville Lip, Muhammad Ali, dem „Großmaul“ aus Louisville (Kentucky), führte zu einer überaus fruchtbaren Liaison zwischen dem Mann, der mit seinen Fäusten Geschichte schrieb und den Ring zum politischen Kampfplatz machte und dem großen Geschichtenerzähler.

Mailers Reportage „Der Kampf“ über Alis Fight gegen Foreman 1975 in Zaire sprengt das Genre, ist nicht nur eine Liebeserklärung an den Sportler des Jahrhunderts, sondern verwandelt einen Boxkampf und einen Niederschlag in Literatur. „Schwindel erfaßte George Foreman, ließ ihn taumeln. Immer noch in dieser gekrümmten Haltung, verständnislos den Blick unentwegt auf Ali gerichtet, begann er zu stolpern und zu wanken und zu fallen, zögernd als wehre er sich innerlich dagegen. ... Er sank nieder wie ein 1,80m großer, sechzigjähriger Butler, der eine todtraurige Nachricht erhalten hat, jawohl er fiel tatsächlich zwei ganze Sekunden lang, etappenweise ging der Champion zu Boden, und Ali, die Fäuste zu einem letzten Schlag erhoben ... drehte sich langsam, in engem Kreis mit ihm, begleitete ihn fürsorglich bis auf die Bretter.“ (Mailer, S. 247)

„Warum sind Sie Boxer?“ wurde der irische Federgewichts-Champion Barry McGuigan einmal gefragt. Er antwortete: „Weil ich kein Dichter bin. Ich kann keine Geschichten erzählen.“

### Bedingungen des Sports in der Moderne

Mit der Moderne verändern sich auch die Bedingungen des Sports innerhalb der Gesellschaften. Siegfried Lenz schildert die Differenzen zwischen modernem und archaischem Wettlauf.

„Die Medaille, die Urkunde, der Preis: Sie sind nicht mehr die größte Genugtuung des Athleten; zuerst geht er zum Kampfrichter, um die gestoppte Zeit zu

V  
J  
d  
A  
O  
π  
B  
D  
M  
E  
1  
H  
V  
IS  
3  
E  
V  
E  
T  
C

erfahren ... Die alten Athleten, sie liefen nur um Preise; ... Für einen olympischen Lorbeerzweig allein, für eine abstrakte Genugtuung hätte sich kein hellenischer Athlet in Bewegung gesetzt; sie liefen um Gold, um silberne Krüge, um Stiere und kostbare Waffen ... Zuerst liefen sie ums Leben, dann um Preise, und heute laufen sie nur noch um den Rekord.“ (Lenz, S. 49)

Hierzu ergänzt Gunter Gebauer: „In modernen Gesellschaften haben Wettkämpfe einen Ort, der im gesamten Kontext moderner Gesellschaften zu suchen, anzugeben ist, nämlich wir haben eine Gesellschaft, die nicht mehr agonial organisiert ist, aber konkurrenzziell, die Konkurrenzen sind der Nerv der Ökonomie, teilweise des Bildungssystems. Der sportliche Wettkampf, der die Konkurrenz feiert, ist also eine Instanz, die immer wieder der Gesellschaft das Modell vorhält.“

Und die Literatur? Siegfried Lenz beschreibt in „Brot und Spiele“ am Beispiel des Rekordläufers Bert Bucher die brutale Konkurrenz der kapitalistischen Leistungsgesellschaft in der Bundesrepublik der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts. Joyce Carol Oates überhöht das Boxen zu einem Ritual. Józef Hen schildert die absurde Grausamkeit der KZ anhand der Geschichte Komineks. Norman Mailer hatte erkannt, dass er letztlich die Erfahrungen des Boxers trotz eigener früherer Versuche literarisch nicht erreichen, nur um den Athleten werben kann. Die Schriftsteller beschreiben offensichtlich häufig einen anderen Sport, als ihn die Athleten betreiben, wobei es Begegnungszonen, Mixed-Zonen der Näherung geben kann.

Sind Sport und Literatur also doch nicht feindliche Brüder, wie Reich-Ranicki meinte, sondern einander sehr viel fremder, ist ihre Beziehung sehr viel schwieriger, weil der Kritiker aus Frankfurt etwas wichtiges übersehen hat? Hierzu merkt Gunter Gebauer an: „Der Sport ist eine stumme Sprache ... Es gibt eine Seite am Erzählen des Sports und über Sport, die Reich-Ranicki entgeht, nämlich die des Erzählens, das im Sport immer stattfindet und das sich über den Sport legt und in dem der Sport sozusagen eingeberetet ist, Erzählungen der Sportler selbst und der Journalisten, der Umgebung usw. Dieses Erzählen ist ja normalerweise ein populäres Erzählen und ein Erzählen, was wir lieben, was auf den Sportseiten auftritt, was wir selber tun, wenn wir in der Kneipe sitzen, die Spieldiskussionen nach den Spielen und ähnliches, das ist unser ganzes populäres Erzählen, an dem sich eigentlich alle beteiligen, die den Sport mögen.“

Die Literatur, auch das Theater gehen weit darüber hinaus. „Der Sport ist in seiner stummen Sprache so reich und kann soviel Möglichkeiten zur Verfügung stellen, dass für Literaten und Dichter die Möglich-

„Irgendwann schreibt einer mal einen Bluesong nur für Boxer: für langsame Gitarre, leise Trompete und einen Gong.“  
(Sonny Liston)

keit da ist, ihn zu vertiefen, in ihm Probleme menschlicher Existenz sichtbar zu machen, die Metaphern des Sports zu deuten ... Sport ist ganz reich an Bewegungsweisen, die relativ einfach sind, aber die für etwas anderes stehen können, erstmal sie selber sind, aber gleichzeitig vieles anderes sichtbar machen. Der Sport ist angebunden an die wichtigsten Prozesse unserer Gesellschaft, es ist also gar nicht vermissen, am Sport die tiefen Prozesse, die in der Gesellschaft vor sich gehen, der gesellschaftlichen Veränderung, der Grausamkeiten, des sozialen Wandels, des Umschwenkens von Meinungen, von Leitmetaphern und ähnlichem sichtbar zu machen. Das werden Sportreporter und die Liebhaber des Sports nicht schaffen, das am Sport sichtbar zu machen. Das interessiert sie auch gar nicht, weil sie im Sport aufgehen und sie wollen über den Sport reden, aber ein literarischer Autor will mehr als nur einen Diskurs aufnehmen, er will diesen Diskurs nehmen, um ihn auszuloten um zu prüfen, was an ihm an Tiefe und an Wahrheit da ist; und ich glaube insofern ist dann keine Konkurrenzsituation mehr da, sondern der literarische Autor hat die Möglichkeit, diese Aufgabe, die sich geradezu anbietet, zu übernehmen; es gibt einige literarische Autoren, die das auf sehr eindrucksvolle Weise auch bewältigt haben.“ (Gebauer)

#### Literatur

- Bender, Tom / Kühne-Hellmessen (Hrsg.), Sternstunden des Sports. Boxen, Berlin, 2001.  
Blecking, Diethelm, Sport, Politik und Gewalt – Vom antiken Olympia zur XFL-League, in: SportZeiten 2001, Heft 3, S. 57-67.  
Hen, Józef, Der Boxer und der Tod, München-Wien 1964.  
Homer, Ilias, 23. Gesang, Übersetzung von Johann Heinrich Voß, Darmstadt, 1988. Angegeben sind die Verse.  
Huizinga, Jacob, Homo Ludens, Reinbek bei Hamburg, 1963.  
Langenfeld, Hans, Quellen zur Sportgeschichte, Heft 1: Antike, Münster 1980.  
Leis, Mario, Sport-Eine kleine Geschichte, Leipzig 2003.  
Lenz, Siegfried, Brot und Spiele, München, 1964.  
Mailer, Norman, Der Kampf, München-Zürich 1976.  
Oates, Joyce Carol, Über Boxen, Zürich, o. J.  
Pindar, zit. n. Leis, s.o.

\* Die Äußerungen Gunter Gebauers sind unserem Feature „Der Tod des Athleten. Sport und Literatur“ entnommen (NDR, Kulturforum, 5.7.2005). Der gesamte Text des Features ist zu lesen unter < [www.literaturundsport.de](http://www.literaturundsport.de) >.

## Der Spagat zwischen Sport und Schauspiel ist oft schmerzhaft Fußball und Theater leben in einer Scheinehe – beide wollen sich besser vermarkten

Holger Heitmann, Jana Nanz



Zur Zeit läuft am Schauspiel Leipzig Marc Beckers Fußball-Stück „Wir im Finale“ inszeniert von Jan Jochymski. Jochymski gab auf die Frage nach seiner Fußball-Kompetenz an, kürzlich einen „Ausflug“ zu einem Spiel der vierten Liga in Leipzig gemacht zu haben. Wenn jemand Theater-Kompetenz unter Beweis stellen möchte, sollte er vermeiden zu sagen, unlängst einen Ausflug ins Theater unternommen zu haben. Doch der Fußball gehört allen, zu Fußball darf sich jeder äußern. Ulrich Khuon, Intendant des Hamburger Thalia Theaters, sagte der Zeitschrift „Chrismon“, die ihn und den Fußballtrainer Ralf Rangnick eingeladen hatte, er beneide den Fußball seiner „großen Massenwirkung“ wegen. Er stände auch gern mit seinem Theater „mitten in der Gesellschaft“. Umgekehrt rollt gerade anlässlich der Fußball-WM ein sogenanntes „offizielles“, aufwändiges Kulturprogramm der Bundesregierung durch Deutschland, das den Fußball in Richtung Kunst rücken soll. Die Frage ist also, ob Fußball und Theater voneinander lernen können, ja müssen – die Antwort lautet „Nein“.

### Schauspieler als *persona non grata*

Sicher, auf dem Fußballfeld spielen sich Inhalte ab, die auch auf der Bühne verhandelt werden: Kollektivität und Individualität, Erfolg und Katastrophe, Kreativität, Emotionen, Schönheit und Rituale. Die

Theaterwelt und das Fußballfeld, beides sind autarke Bereiche, wo *gespielt* werden kann, wo die Protagonisten sich ausdrücken können. Beides kann eine Wirkung nach außen haben. Dies ist auch Peter Thiergen aufgefallen. Der Professor für Slawische Philologie in Bamberg gefällt und verliert sich darin, Fußball-Metaphern aus dem Theater aufzuzählen, wie die „unfaßbare Tragödie“, das „Kabinetstück“, die „aufwühlende Dramaturgie“ und das „unglaubliche Drehbuch“. Im Sport gibt es nur gerade kein Drehbuch, auch wenn der Reporter im TV das behauptet. Dann verfällt Thiergen auf das Personal: Vom „Regisseur“ und vom „Schauspieler“ spricht ja auch der Fußballfan. Leider wäre der „Regisseur“ im Fußball eher der Trainer, gemeint ist aber der Star im Mittelfeld. Der „Schauspieler“ wiederum ist im Fußball als ein Foul vortäuschender Betrüger die *persona non grata* schlechthin. Thiergen weist auch auf das Prinzip des Antagonismus hin. Nur: Das „Gut gegen Böse“ im Theater ist konstruiert, im Fußball sollte es das möglichst nicht sein.

### Subventionen für den Fußball

Erst die Medien begannen, den Fußball zu kategorisieren, zu ästhetisieren, zu mythologisieren, zu ironisieren, zu „pseudo-intellektualisieren“, wie Götz Alsmann feststellt. Die Kunst zieht nun nach. Brecht, der Fußball als „fruchtbarste Kunstform des 20. Jahrhunderts“ bezeichnete, beklagte einmal beim Fußball die „Abwesenheit des bürgerlichen Feuilletons, dessen Ablehnung sonst jeder gelungenen Veranstaltung ihre besondere Würde verleiht.“ Von Ablehnung kann heute jedoch keine Rede mehr sein. Fußball ist anerkannte Kulturform, aber auch gesellschaftlicher Konsens und Kommerz geworden. Seine Unmittelbarkeit ist stark gefährdet. Vor allzu großer Annäherung an Geld und Gesellschaft sollte sich das Theater also hüten. Ansonsten muss es tatsächlich beginnen, Meinungen wie die von Rolf Kroker ernst zu nehmen. Der Geschäftsführer des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) forderte vor kurzem, lieber den Fußball als das Theater zu subventionieren. Öffentliches Geld im Schauspiel bedeute eine Umverteilung von unten nach oben, während das Fußballstadion das „Theater des kleinen Mannes“ sei.

Der Spagat zwischen Sport und Schauspiel ist oft schmerzhaft  
Fußball und Theater leben in einer Scheinehe – beide wollen sich besser vermarkten

### Oliver Kahn ist Faust

Abgesehen von den etwa 580 Millionen Euro Steuergeldern, die allein in die neuen WM-Beton-Arenen geflossen sind, hat Herr Kroker vergessen, dass der Fußball letztendlich doch bei sich selbst verbleibt, denn entscheidend ist bekanntlich auf'm Platz. Fußball und Theater sind beide auf der Suche nach Sinn. Doch im Fußball findet sich der Sinn immanent, ist vorhanden im Jetzt, auch wenn vor allem der Zuschauer oft nicht weiß, wo seine Leidenschaft für das Spiel herkommt. „Irgendwann habe ich mich mal gefragt, wen ich da im Stadion eigentlich anfeuere“, hat Schauspieler (!) und Hertha-Fan Christian Ulmen einmal gesagt. Fußball funktioniert nur mit Regeln, das Theater will und soll mit Regeln brechen. Theater kann über das Spiel hinausgehen, in die Gesellschaft hinein, dahin wo es weh tut, wie es in der Fußball-Sprache heißt. Der Theater-Zuschauer muss seinen Sinn selbst finden. Im Unterschied zum Fußball erhält er kein eindeutiges Ergebnis, sieht man von der Indoktrination im „Politischen Theater“ Piscators oder auch im Theater Brechts ab. Doch das ist nichts, worum das Theater den Fußball beneiden sollte.

Der Fußball wird ohnehin seltsam ambivalent wahrgenommen: Mal wird er verklärt, mal verspottet, mal ist er eine Wissenschaft, mal simples Spiel (Brecht: „Fußball ist wie alle große Kunst einfach“), mal gilt er als nationalistisch wie im Theaterstück „Wir im Finale“, mal als „antinationale und kosmopolitisch“. In der Theorie lobt der Theatermensch den Fußball als edles Spiel, im Stadion rümpft er die Nase ob des nach Bier stinkenden Proleten neben ihm. Torwart Oliver Kahn lässt sich zur Not noch als Übermensch oder – faustische Figur verkaufen, der naive Jungstürmer Lukas Podolski ist aber nun einmal kein junger Maximilian Schell, welcher übrigens ein talentierter Fußballer war.



### „Kunst Kunst, Fußball Fußball sein lassen“

In Berlin wird ab März das Fußballstück „Garuma“ aufgeführt (vgl. in diesem Heft, S. 21 ff.). „Voll überschäumender Emotionen in stadionähnlicher Atmosphäre, [...] eine unvergessliche Theaterstunde für Fußballfans und ein rasantes Fußballfest für Theaterfreunde“, frohlockt die *Berliner Zeitung* in einer Ankündigung. „Sämtliche Bühnen werden sich beim Sport anbieten und stellen nun geradezu verzweifelt direkte Vergleiche zu Fußball her“, meint Matthias Heine, weitere Belege dafür sind vorhanden. Die *taz* schreibt zur Fußball-Ausstellung „Rundlederwelten“ in Berlin: „Ein ums andere Mal trifft man auf die eher müden Versuche, den Fußball aufs Leben zu übertragen.“ Selbst deren Kuratorin Dorothea Strauss sagte: „Alles lässt sich mit Bedeutung aufladen. Dem kann man nur entkommen, wenn man Kunst Kunst und Fußball Fußball sein lässt.“

Erzwingen lässt sich nichts. Der Fußball ist keine Subkultur mehr, Hochkultur wird er nie werden. Früher hieß es, dass Kopfbälle dumm machen, heute ist *Kopf-Ball* ein tolles Wortspiel für die vermeintliche Verquickung von Sport und Kunst.

### „Künstlich hochsterilisiert“

Regisseur Jan Jochymski sagt, sein Ensemble sei ein Team wie eine Fußballmannschaft. Ja, aber genauso wie eine Firma, ein Orchester oder die Bundesregierung ein Team ist, der Vergleich ist beliebig und beliebig fortsetzbar. Fußball wurde auch schon mit Wirtschaft, Politik und Religion gleichgesetzt, nun also die Kunst. In Jochymskis „Wir im Finale“ findet keine Handlung statt, Assoziationen und Stimmungen kommen durch Stimmen aus dem Off. So direkt ist der Fußball also doch nicht auf die Bühne zu bringen. „Dichter und Denker kicken, Kicker dichten und denken“, stellt ZEIT-Autor Henning



## Strafraumschwalben gegen Körperspieler

Sussebach fast resigniert fest. Das erinnert an den alten DDR-Slogan *Arbeiter, greif zur Feder* und endet in den meisten Fällen ähnlich. Oder um es mit Bruno Labbadia zu sagen, einem Profi-Fußballer aus den 90er Jahren: „Das wird doch alles künstlich hochsterilisiert.“ Künstlich und steril? Recht hat er.

## Literatur

- Brecht, Bertolt (1929): Das grösste Kunstereignis 1929. In: NZZ Folio. Nr. 9 September 1997
- Brummer, Arndt (2005): Das Spiel ist das Leben. In: Chrismon. Mai 2005
- Greulich, Matthias (2005): „Ich habe Angst um Asamoah“. In: Rund. Nr. 2 September 2005
- Heine, Matthias (2005): Wo bleiben die jungen Dramatiker? In: Berliner Morgenpost. 31.12.2005
- Porombka, Wiebke (2005): Im Tor steht Jesus. In: die tageszeitung. 26.10.2005
- Roeschmann, Dietrich (2005): Das Vertraute ist der Ball. In: Rund. Nr. 4 November 2005
- Schröpfer, Robert (2005): „Arbeiten, schwitzen, siegen“. In: Kreuzer. Dezember 2005
- Sussebach, Henning (2005): Aus! Aus! Aus! In: Die Zeit. Nr. 49 8.12.2005
- Thiergen, Peter (2001): „Welch Schauspiel! Aber ach! ein Schauspiel nur“. Fußball und Theater. In: MedienObservationen ([www.medienobservationen.uni-muenchen.de](http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de))
- Wagner, Jochen (2004): Antikörper gegen Extremismus. Fußball ist antinational. In: Süddeutsche Zeitung. 28.09.2004

## Strafraumschwalben gegen Körperspieler

Hajo Kurzenberger

„Schauspieler“! tönt es aus der Fankurve, wenn der gegnerische Stürmer mittels einer sogenannten Schwalbe im Strafraum versucht, einen Elfmeter zu schinden. Schauspielerei im Sinne von Vortäuschung eines Sachverhalts ist bei vielen Zweikämpfen und ihren Folgen im (Fußball-)Spiel. Gefoulte oder angeblich gefoulte Spieler geizen beim Stürzen nicht mit spektakulären Überschlügen und anschließender Schmerzgrimassierung. Schauspielerei in diesem Sinne hat inzwischen auch die Trainerbank erfasst. Norbert Meyer, der Chefcoach des Bundesligisten MSV Duisburg, ging nach einem von ihm selbst initiierten Kopfstoß gegen einen Spieler der gegnerischen Mannschaft blitzschnell zu Boden, um mit dieser theatralen Aktion das Verursacherprinzip umzukehren. Die Fernsehkameras haben ihn ebenso wie die Elf-Meter-Schinder schnell entlarvt. Die Vortäuschung falscher Tatsachen bleibt dem medialen Auge selten verborgen. Schauspieler im Sinne des alten ‚Als-ob‘-Theaters haben auf dem Fußballfeld dennoch Konjunktur. Der Fall Meyer gibt allerdings zu bedenken, ob diese Schauspielerei den Gesetzen des alten Illusionstheaters gehorcht. Auf ihm werden Verfehlungen, Verbrechen, Morde zuhauf dargestellt, aber die Darsteller werden dafür nicht bestraft. Das fiktive Geschehen, so die Verabredung, ist und bleibt theatraler Schein. Das Theater der Repräsentation und Illusion ist nicht sozialpflichtig, lautet hier das Theatralitätskriterium. Auf dem Fußballfeld und an seiner Außenlinie gilt diese Regel nur begrenzt. Manche ‚Schwalbe‘ hat für den Akteur monatelange Verletzungsfolgen. Meyers Opfer-Darstellung beschleunigte seinen Rausschmiss als Trainer.

„Theater muss wie Fußball sein“ war Anfang der 80er ein ‚Rorbuch‘-Titel über freie Theatergruppen in Deutschland. Der Titel und sein Anspruch sind in den Köpfen hängen geblieben. Gefordert und beschworen wurde seinerzeit ein Theater, das „von

der Atmosphäre des Spielortes“, „der Zusammensetzung des Publikums und der Tagesform der Spieler“ lebt, ein Volkstheater, „das Publikumsnähe und Spontaneität vereint, das ein „immer größer werdende(s) Bedürfnis nach Live-Erlebnissen“ erfüllt.“<sup>1</sup> Lange bevor diese Theaterentwicklung theoretisch so etikettiert wurde, träumte die Freie Theaterszene von einem Theater des Performativen, das dem alten Theater des ‚Als-ob‘, dem der Illusion und Vortäuschung den Garaus macht.

Ob das dem Freien Theater gelungen ist, mag man bezweifeln. Eine andere Art des Fußball-Theaters als die oben beschriebene kommt den Wünschen der damaligen Theater-Utopisten freilich um einiges näher: Das performative Theater der Fans im Stadionrund. Denn an kaum einem anderen Ort geht es in so vielfältiger Weise, live und medial, um die „Produktion von Präsenz.“<sup>2</sup> Zuständig dafür und zunehmend kreativ ist dabei der Zuschauer. Wo die Spieler auf dem Rasen theatral noch häufig als traditionelle Vortäuscher eines Geschehens, als Schauspieler, fungieren, ist der Zuschauer Performer seiner selbst und seines Fanclubs. Körperlich, atmosphärisch, stimmlich und rhythmisch macht er sich zum ersten und kollektiven Helden des theatralen Stadiongeschehens. Fan-Schal und Fan-Kostüm, seine Maskierungen, sind dabei äußere Merkmale. In Sprech-, Gesangs- und Bewegungschören, im Wechsel von Vorsänger und respondierender Fangemeinde, von Stadionsprecher und Chor, im Echohall von Stadionblock zu Stadionblock, in Hüpf-,

Arm- und Flaggenchoreographien, mit La-Ola-Wellen und Beschimpfungstiraden des Gegners wird ‚Fußball‘ zum umfassenden, selbst hergestellten Körperereignis für sich und andere – auf der klassischen Basis theatraler Interaktion. Der Zuschauer ist dabei nicht nur Teil des Spiels oder bloß sein ‚Rezipient‘. Auf der theatralen Ebene macht er das Spiel. Mit-Fiebern und Mit-Leiden, die alten Wirkungskategorien der antiken Tragödie, kommen hier zu neuer, ganz profaner Geltung und Ausformung.<sup>3</sup> Und sie erhalten nicht nur die ursprüngliche körperliche Erfahrung und Anschauung zurück, sondern zeigen sich als eine theatrale Aktivität. Sie sind zwischenleibliche Resonanz und gestische Einverleibung in jenem Sinn, den Roland Barthes auch für die antike Tragödie geltend macht: „Der Jubel, die Unzufriedenheit, die Erwartung, die Überraschung, alle diese grundlegenden Seins-Modi des menschlichen Körpers entfalten sich hier.“<sup>4</sup>

#### Anmerkungen

1 Dieter Roberg, *Theater muss wie Fußball sein. Freie Theatergruppen – eine Reise über Land*, Rotbuch-Verlag, Berlin 1981 S. 137 f.

2 Vgl. Hajo Kurzenberger, *Das Fußballstadion als (intermedialer) Ereignisraum*, in: David Roesner, Geesche Warte-mann, Volker Wortmann (Hg.), *Szenische Orte – mediale Räume*, Georg-Olms-Verlag, Hildesheim – Zürich – New York, 2005

3 Vgl. Klaus Theweleit, *Tor zur Welt. Fußball als Realitätsmodell*, Kiepenheuer & Witsch, Köln 2004

4 Roland Barthes, *Ich habe das Theater immer sehr geliebt und dennoch gehe ich fast nie mehr hin. Schriften zum Theater*, Alexander-Verlag, Berlin 2001, S. 42



### Neuerscheinung 2006

Band I • **Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit** • H.-J. Wiese/M. Günther/B. Ruping  
• ISBN 3-937895-10-8, 320 Seiten, 2006, 15,- €



Der Band setzt sich in vielfältiger Form mit den Arbeitsweisen, Widerständen und Überraschungen auseinander, die theatrale Lernprozesse für Spielleitung und Gruppe bereit halten. Die Autoren befassen sich mit den Begriffen des Lernens und den – auch in der Theaterpädagogik – verbreiteten Bildungsvorstellungen.

Sie beschreiben Kernbegriffe theatraler Lernprozesse (Experiment, Stillstand, Mimesis, Aleatorik, kommunikatives Vakuum, Gegenwartsidentität) sowie deren Umsetzungen in der theaterpädagogischen Praxis in der Schule und ergeben einen Überblick über die (subjekt-)philosophischen Grundlagen ihrer Arbeit. Das Buch bietet Lehrern, Spielleitern und Theaterpädagogen vielfältige Anregungen, um sich mit den eigenen Vorstellungen über Lehr- und Lernziele, ihrer Perspektive auf die Lerngruppe und ihre interaktiven und kommunikativen Prozesse auseinander zu setzen.

## Medaillen, Masken, Rollen und Pokale Fußball und Theater – Verbindungen schaffen

Andrea Schlemme

Ein jeder Mensch ist mehr oder weniger schon einmal mit dem Fußballspiel konfrontiert worden:

- Weil es in der Familie große Fußballdebatten gab,
- weil ein Fußballspiel in einer Kneipe im Fernseher lief,
- weil es sich um aktive, leidenschaftliche Spieler/innen handelt,
- weil eine kulturelle Veranstaltung unter Publikumsmangel litt und von Teilnehmenden festgestellt wurde, dass zur gleichen Zeit ein Weltmeisterschaftsspiel stattfand.

Das Fußballspiel entwickelte sich aus einer sehr alten Spielform, die fast ohne Regeln auskam. Erste Wurzeln des heutigen „Volkssports Nummer 1“ lassen sich in China 3000 v. Chr. finden. „Tsu Chu“ wurde es genannt und bedeutet übersetzt: einen Ball mit dem Fuß stoßen.

Entscheidende Entwicklungen für das Fußballspiel, das wir heute kennen, fanden in England und Schottland statt. Als Vorläufer des Fußballs gilt das Rugbyspiel. Caillios würde es eindeutig dem „Agon“<sup>1</sup> – Wettkampfspiel zuordnen. „Es war unregelmäßig, gewaltsamer, spontaner und kannte meistens auch keine Begrenzung der Spielerzahl. Oft ging es zwischen ganzen Dörfern und kleinen Städten heiß her – über Strassen, Plätze, querfeldein, durch Hecken, Zäune und Wasserläufe.“<sup>2</sup> Auch heute noch nennt man es ein „Lokald Derby“, wenn ein Verein gegen ein Nachbardorf spielt, es ist ebenso immer brisant, wenn Holland gegen Deutschland spielt. „Zu allen Zeiten jedoch kann sich der Spieltrieb auch in Formen einer hochentwickelten Kultur mit voller Kraft wieder geltend machen und sowohl die Einzelperson wie die Massen in den Rausch eines riesigen Spiels mit fortreißen. Es liegt auf der Hand, dass der Zusammenhang von Kultur und Spiel namentlich in den höheren Formen des sozialen Spiels zu suchen ist, dort wo es in geordnetem Handeln einer Gruppe oder einer Gemeinschaft oder aber zweier einander gegenüberstehenden Gruppen besteht.“<sup>3</sup> Das Fußballspiel wurde von den schottischen Königen regelmäßig unter Androhung von Einkerkung verboten, man befürchtete, dass das Spiel die Menschen davon abhielt sich in nützlichen militärischen Fertigkeiten zu üben. Diese Verbote waren allerdings nicht von großem Erfolg gekrönt. 1863 wurde in England ein Fußballverband gegründet, welcher Regeln für das Spiel aufstellte, die im Prinzip heute noch gültig sind.

Scheuerl beschreibt das Fußballspiel als ein Mannschafts-Leistungsspiel: „So lassen sich in jedem Mann-

schaftskampfspiel mehrere Ebenen des Spiels unterscheiden: Einmal das Hin und Her zwischen den Parteien, das Spiel der sich messenden Kräfte, das für die Zuschauer zum spannungsvollen Schauspiel wird. Dann das Zusammenspiel jeder Mannschaft in sich, das trainierbar ist und hohe Leistungen erfordert. Und schließlich das Spiel jedes einzelnen Spielers.“<sup>4</sup> Scheuerl macht die Verbindungen des Fußballs zum darstellenden Spiel deutlich.

Ein Fußballspiel hat sehr viel mit Theater zu tun. Jeder bekommt eine Rolle je nach Talent, oder je nach dem, welche Figuren benötigt werden. Vom Torwart bis zum Mittelstürmer gilt es, mehrere Positionen zu besetzen, auszufüllen und im Vorfeld zu trainieren. Der große Auftritt ist das Punkt-, Meisterschafts- oder Pokalspiel. Generalproben gibt es in Freundschaftsspielen. Wie beim Theater sind auch Spezialrollen zu besetzen: die Auswechselspieler, der Joker, der Schiedsrichter, der Torjäger, ein Spieler der, sich einen Freistoß erschleicht, heißt „Schauspieler“. Mit einem Pfiff vom Schiedsrichter beginnt der erste Akt, die Pause nennt sich Halbzeit.

So manches Ritual macht die Spieler/innen zu einer Mannschaft, etwa durch das Sich-im-Kreis-stehend-gegenseitig-viel-Glück-Wünschen bis zum Sektrinken in der Dusche. Auch im Zusammenhang mit der gegnerischen Mannschaft gibt es Rituale, die zeigen sollen, dass man fair gegeneinander spielen will. Die Mannschaften treffen sich in der Mitte des Spielfeldes, stehen sich gegenüber und begrüßen sich per Handschlag. Bei Nationalmannschaftsspielen wird zeremoniell die Nationalhymne der gegeneinander spielenden Nationen gespielt. Die Mannschaftsführer übergeben der gegnerischen Partei einen Wimpel ihres Verbands oder ähnliches. Es kommen wie beim Theaterspiel ungeschriebene Gesetze des Fairplay zum Vorschein: Liegt ein gegnerischer Spieler am Boden, wird der Ball ins Aus gespielt, somit ist das Spiel unterbrochen und der verletzte Spieler kann behandelt werden. Dieser Ball wird dann beim Wiederanpfiff zu der vorher im Ballbesitz gewesenen Partei geworfen.

Fußball ist ein Spiel, was in alle Richtungen improvisiert werden kann. Menschen können sich relativ ungebunden und ohne einen festen Mannschaftsverband zum Spielen treffen. Das Spielfeld kann je nach Bedarf verkleinert oder vergrößert werden, es kann mit einem veränderten Torraum gekickt werden, Regeln werden neu aufgestellt oder verändert.

Fußball kann auch ohne Ball gespielt werden, dies wird an dem Beispiel des Schauspielers Peter Radtke deutlich, der durch seine Glasknochen eine schmerzliche Erfahrung mit einem echten Ballkontakt machen musste: „So verfiel ich auf Zenerl-Fußball. Als Ball diente ein Pfennig, die flinken Stürmer wurden von Fünf-Pfennig-Stücken gebildet, die Abwehr bestand aus kräftigen Groschen und vor dem Radingummitor wachte ein fettes, blankgescheuertes Markstück als Torhüter.“<sup>5</sup>

Abwandlungen von Fußball können mit den Fingern und einer zusammengeknüllten Kugel gespielt werden, oder sehr effekt-, weil geräuschvoll mit einer Dose auf dem Asphalt.

Ebenso wie die Theaterpädagogik hat das Fußballspiel längst eine wertvolle Stellung in der Sozialpädagogik eingenommen (insbesondere in der Behindertenhilfe und der Suchttherapie).

### Beispiel aus einer Fachschule für Heilerziehungspflege: „Miteinander – Gegeneinander“

Ein schönes, gelungenes Beispiel war kürzlich von den Berufsschüler/innen der Albert-Schweitzer-Fachschule für Heilerziehungspflege in Uslar zu sehen. Sie organisierten ein Fußballturnier unter dem Motto: „Miteinander – Gegeneinander“. Menschen mit und ohne Behinderungen, Dozent/innen und Schüler/innen trafen sich, um miteinander gegeneinander Fußball zu spielen. Es ging in diesem Rahmen nicht darum, ob einer groß oder klein, Mann oder Frau, „behindert“ oder „nicht behindert“ war, sondern lediglich darum, dass alle gegen das runde Leder treten wollten. Hierfür organisierten die Schüler/innen den entsprechenden Rahmen: Eine Sporthalle, Musikanlage, Pokale, Sponsoren, Cheerleader usw. Sie haben auf diese Weise bewiesen, wie das Fußballspiel Gemeinschaft bildet und klassische Statusrollen aufgehoben werden. Alle Teilnehmer/innen hatten als Spieler/innen dieselben Regeln zu befolgen und die gleichen Ziele zu verfolgen. Die Schüler/innen förderten mit ihrem Turnier Integration und Emanzipation von Menschen. Stars wie Oliver Kahn, Pele, David Beckham sind international bekannt, eröffnen Kulturveranstaltungen, sind Idole für Massen, stehen im öffentlichen Interesse, sowie im Wachfiguren-Museum in London. Fußball ist geprägt von einer immensen Sinneslust, denn es ist ein Spiel, welches überwiegend in der Natur durchgeführt wird. Die Spieler/innen sind somit Wind und Wetter, Regen und Schnee ausgesetzt. Es kommt zu Berührungen mit dem Gegner und zum Entdecken eigener Fähigkeiten.



Während eines Matches kann es zu einem unheimlichen Spielfluss kommen. Viele Blessuren werden erst nach dem Spiel unter der Dusche gesehen und wahrgenommen. Es gibt Spieler/innen, denen es erst nach einem Match bewusst wurde, dass sie mit gebrochenen Gliedern oder einer Gehirnerschütterung gespielt haben. In einem Fußballspiel ist es möglich, vergleichbar dem Theaterspiel, in einen gewissen „Flowzustand“<sup>6</sup> zu gelangen. Michael Ballint nennt dieses Geschehen „einen Zustand, in dem Handlung und Bewusstsein verschmelzen.“

### Anmerkungen

1 Huizinga (in: *Homo ludens*, 1956, S. 59) zählt den Agon eindeutig zur Kategorie Spiel: „Daß die meisten Wettkampfspiele der Hellenen augenscheinlich in vollen Ernst ausgekämpft wurden, ist noch lange kein Grund, den Agon vom Spiel zu trennen. Der Ernst, mit dem ein Wettkampf betrieben wird, bedeutet keineswegs die Verneinung seines Spielcharakters. Er weist ja alle formalen und auch fast alle funktionellen Kennzeichen des Spiels auf.“

2 [images.acor.de/Ws0.ktm918.ktm-47k](http://images.acor.de/Ws0.ktm918.ktm-47k)

3 Huizinga, S. 57

4 Scheuerl, *Das Spiel – Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim/Basel, 1994, S. 141

5 Radtke, 2001, S. 46

6 Vgl. auch M. Csikszentmihaly, *Das Flow-Erlebnis. jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart, 9. Auflage 2005: „Die besten Momente ereignen sich gewöhnlich, wenn Körper und Seele eines Menschen bis an die Grenzen angespannt sind in dem freiwilligen Bemühen, etwas Schwieriges und Wertvolles zu erreichen. Ein Kind erlebt das, wenn es mit zitternden Fingern die letzten Klötze auf einen Turm legt, der höher als jeder andere ist, den es bislang gebaut hat; für den Geiger ist es vielleicht der Versuch, eine komplizierte Passage zu beherrschen. Für jeden Menschen gibt es Tausende von Gelegenheiten, über sich hinaus zu gehen ... Auf längere Sicht geben optimale Erfahrungen einem ein Gefühl von Kontrolle über sich selbst – vielleicht besser ein Gefühl, teilzuhaben an der Festlegung dessen, was den Sinn des Lebens ausmacht – und das ist dem, was wir gewöhnlich unter Glück verstehen, so nahe, wie man ihm jemals gelangen kann.“

## ... die die Welt bedeuten

Thomas Bischofberger

## Fußball- und Theater-Erfahrungen und -betrachtungen

Na gut, so weit wie Bertolt Brecht, der das Spiel zwischen Schalke 04 und Arminia Hannover zum größten Kunstereignis des Jahres 1929 und den Fußball zur fruchtbarsten Kunstform des 20. Jahrhunderts erklärte, muss man nicht gleich gehen. Aber die *dramatischste* Veranstaltung, die bisher in der Spielzeit 05/06 in Berlin zu sehen war, war ohne jeden Zweifel die Bundesligapartie Hertha BSC - Werder Bremen.

Es war eine der Gelegenheiten, bei der nur dieser antike Theaterbegriff weiterhilft, um die völlig unerwartete Wendung zu beschreiben, wenn eine Mannschaft mit zwei Toren in den letzten fünf Minuten eine scheinbar sichere Niederlage in einen Sieg verwandelt.

Gegen diesen kollektiven emotionalen Schub kommt keine Kunst-Inszenierung an, sei es Schauspiel, Oper, Tanz. Oder, mit den Worten von Brecht: „Keine

Theaterrückführung verhilft auch nur einem Zuschauer zu ebensolcher Freude wie den 10000 Zuschauern (also ungefähr der gut gefüllten Gästebank bei dem erwähnten Spiel, Anm. des Autors) ein Siegestor in der 89. Minute, keine (...) Matinee versetzt in so ehrliche Trauer wie der Verlusttreffer.“ – Die sichtlich geschockte Mehrheit im Olympiastadion dürfte dem zustimmen.

A propos Spielzeit 05/06 – Nick Hornby hat in seinem Fußballfan-Bestseller „Fever Pitch“ festgestellt, dass Menschen, die sich intensiv, d.h. nicht nur anlässlich der großen Turniere im Sommer, mit Fußball beschäftigen, nicht in Kalenderjahren denken, sondern ihre Biographie mit Hilfe seltsamer Doppelzahlen einteilen. Dasselbe gilt am Theater: man beginnt nicht bei Jahres-, sondern bei Saisonbeginn zu zählen. Nicht der Kalender, sondern der Spielplan bestimmt den Lebensrhythmus.

An dieser Stelle muss der Verfasser dieser Zeilen bekennen, dass er sich schon sein ganzes

Leben lang, seit er denken kann, für Fußball begeistert, für die Schauspielerei jedoch erst halb so lange. In den Zeiten, als Live-Spiele im Fernsehen noch selten waren, als es für Siege noch zwei Punkte gab, als Torhüter Rückpässe noch mit der Hand aufnehmen, war meine Liebe zum Theater noch in weiter Ferne. Aber das Interesse am Fußball ist auch während der Theaterbiographie unverändert groß geblieben.

*Hugo Ball*

*Seepferdchen und Flugfische*

*tressli bessli nebogen leila*

*flusch kata*

*ballubasch*

*zack hitti zopp*

*zack hitti zopp*

*hitti betzli betzli*

*prusch kata*

*ballubasch*

*fäsch kitti bim*

*zitti kitillabi billabi billabi*

*zikko di zakkobam*

*fisch kitti bisch*

*bumbalo bumbalo bumbalo bambo*

*zitti kitillabi*

*zack hitti zopp*

*tressli bessli nebogen grügrü*

*blaulala violabimini bisch*

*violabimini bimini bimini*

*flusch kata*

*ballubasch*

*zick hitti zopp*

*Michael Bauer*

*Ball dich, oh Welt!*

*Ball dich, oh Welt und sei ein strammes Leder  
Und sei gewiss: Es tritt nach dir nicht jeder.*

*Nur Luxusziehen, hochbezahlte Hacken  
haun links und rechts auf deine dicken Backen.*

*Der besten Stürmer harter Ballerspann  
knallt – allerdings recht kräftig – an dich dran.*

*Man donnert dich ins Netz; und wenns nicht geht,  
an Aluminiumpfosten bester Qualität.*

*Sei aber unverzagt! Es wird auch Momente geben,  
wo du verwöhnt wirst wie noch nie in deinem Leben.*

*Dann schmeichelt dir ein zarter Querpaß-Tupfer,  
dann streift dich sanft ein butterweicher Lupfer.*

*Und hast du Glück, berührt dich dann und wann  
der große Streichelzeh des Zinedine Zidane.*

*Ich wünsche dir, dass einst der große Torwart  
dich auffängt und nur Gutes mit dir vor hat,*

*im Flug dich birgt und lässig mit dir aufsteht.  
Doch Gnade dir, oh Welt,*

*wenn er zurück ins kampfdurchpflügte Feld  
dich faustet!*

Es versteht sich von selbst, dass ein Theaterabend dann besonders lebendig wird, wenn die Menschen, die auf der Bühne stehen, so persönlich wie möglich zum Ausdruck kommen. Deshalb, aber hauptsächlich aus purem Spaß, haben wir – drei Schauspieler aus dem Ensemble der Bühnen der Stadt Köln – im Frühling 1999 ein literarisch-musikalisches Fußball-Programm auf die Bühne gebracht. Was als einmalige Vorstellung, in Form eines sonntäglichen Frühstüppchens in der Schauspielhaus-Kantine, geplant war, fand letztlich eine Fortsetzung mit einigen Auftritten in verschiedenen „richtigen“ Theatern. Wir bedienten uns historischer Quellen von Ödön von Horvath über Jean-Paul Sartre bis Ror Wolf, sogar ein philosophisches Traktat über das Ballspiel von einem pfälzischen Kardinal aus dem 15. Jahrhundert war dabei, mit der wunderbaren Schlussfolgerung: „Wenn wir die Wahrheit beschreiben können, dann hat sie die Form eines Balles.“

#### Erste Fußball-Literatur-Weltmeisterschaft 2006

In den letzten Jahren hat das Schreiben über Fußball, besonders in seiner intellektualisierten Ausprägung, eine erstaunliche Konjunktur erlebt. Die Fußball-Literatur füllt in den Buchhandlungen mittlerweile ganze Regale. „Der Ball und das Spiel sind etwas so Allgemeines wie die Atemluft“, schreibt der Freiburger Soziologe Klaus Theweleit in seinem sehr lesenswerten Buch „Tor zur Welt“, und wirft gleichzeitig die Frage auf: „Wer autorisiert wen zum Schreiben über Fußball?“

Bei der Fülle an Literatur, die sich in vielen Ländern und Sprachen angesammelt hat, scheint die Gelegenheit günstig, erstmalig eine *Fußball-Literatur-Weltmeisterschaft* stattfinden zu lassen.

Im Mai 2006 werden wir dieses Experiment am Maxim Gorki Theater in Berlin wagen; es soll darin bestehen, Texte aus den 32 WM-Teilnehmerländern gegeneinander antreten zu lassen, im selben Turniermodus wie bei der Fußball-WM. In der „Vorrunde“ wird nur ein kurzer Ausschnitt von jedem Text präsentiert, aufgrund dessen das Publikum und eine Jury entscheiden, wer als Gruppen-Erster bzw. –Zweiter weiterkommt. Danach gilt das K.o.-System: zwei Texte – jeweils etwas längere Ausschnitte – spielen im Achtelfinale gegeneinander; einer kommt, wiederum durch Publikums- und Juryentscheid, eine Runde weiter. Dasselbe gilt für Viertel- und Halbfinale. Der Umfang des Textes wird mit jeder Phase größer, in voller Länge bestreitet er erst das Endspiel. Da die Texte von Schauspielern vorgetragen werden, besteht die Möglichkeit, dass die bekannten Autoren-Wettbewerbe um eine theatralische Komponente bereichert werden.



#### „Ihr müsst das spielen wie Ajax Amsterdam!“

Vielleicht kann eine Veranstaltung wie diese eine Verbindung zwischen Kunst und Sport herstellen. Denn nur in seltenen Fällen erreicht auch eine Theateraufführung jene besondere Qualität, von der jedes Fußballspiel naturgemäß profitiert: dass man nicht weiß, wie's ausgeht.

Aber natürlich belegen zahlreiche Abhandlungen, wissenschaftliche und belletristische, dass es auch viele Berührungspunkte zwischen den Sparten Schauspiel und Fußball gibt. Beide müssen mit gutem Zusammenspiel Raum und Zeit so gestalten, dass langes und hartes Training mit größtmöglicher Leichtigkeit zur Wirkung kommt.

Ein Regisseur, den ich sehr schätze, hat einmal mit den Worten „Ihr müsst das spielen wie Ajax Amsterdam 1973!“ die von ihm gewünschte Spielweise einer Szene eingefordert. Um diese Anweisung in ihrem ganzen Tiefsinn zu verstehen, lohnt es sich,

... die die Welt bedeuten

über Kenntnisse in Fußballgeschichte und -taktik zu verfügen.

Der Regisseur – ein weiterer Begriff, den der Fußball dem Theater entliehen hat. Auch wenn der reine Spielgestalter auf dem Fußballplatz durch variabler werdende Systeme inzwischen vom Aussterben bedroht ist, ist er zumindest im deutschsprachigen Raum – seit Max Reinhardts Zeit Hort des Regietheaters – nach wie vor nicht wegzudenken. Und so wie große, stilbildende Theatermacher – Gründgens, Kortner, Stein, Brook usw. – zuweilen eine ganze Ära prägen, haben legendäre „10er“ als verlängerter Arm des Trainers der Zeit, in der sie erfolgreich waren, ihren Stempel aufgedrückt. Ob Fritz Walter, Pelé, Netzer, Maradona oder Zidane – ihr Einfluß reichte dabei weit über den Fußball hinaus bis in die Pop- oder sogar die politische Kultur.

Claus Mischon

OleOla

OleOdeutschlandOleOle  
 lnlaleOleOleOdeutschlandOleOleOleO  
 OleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOla  
 eOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleO  
 OleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleO  
 OlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOde  
 OleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeut  
 OleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutsc  
 leOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutsch  
 OleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschla  
 eOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlan  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlan  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschland  
 eOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschland  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschland  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlandO  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlandO  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlandO  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlandO  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlandO  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschland  
 eOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschlan  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschla  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutschl  
 OleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutsch  
 OleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeutsc  
 leOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOdeut  
 leOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOleOlaOde  
 OleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOleOlaO  
 leOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOleOla  
 OleOleOleOleOlaOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleO  
 laOleOlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleOlaOleOlaOleOlaOle  
 OlaOleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaOleO  
 OleOlalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleOleOlaO  
 lalaleOleOleOdeutschlandOleOleOleO  
 OleOdeutschlandOleOle

„BRD – DDR 0:1“ – Politisches, Soziales, Kulturelles

Dass dieser Sachverhalt auch für das Theater von Belang ist, konnten wir in der letzten Spielzeit erneut am Maxim Gorki Theater erleben. Im Rahmen der Veranstaltungsreihe „40 Jahre DDR“ wurden in kurzer Probenzeit vierzig verschiedene Produktionen zu prägnanten Ereignissen der DDR-Geschichte erarbeitet, für jedes Jahr eine.

Natürlich war der 1974er Abend der damaligen Fußball-WM und dem einzigen deutsch-deutschen Länderspiel mit dem Sparwasser-Tor gewidmet. Zu Gast waren die beiden Rundfunk- bzw. Fernsehreporter aus der DDR und der BRD, die live von dem historischen Spiel in Hamburg berichtet hatten. In einem ausführlichen Gespräch mit Heinz Florian Oertel und Heribert Faßbender war die berühmte 0:1-Niederlage des späteren Weltmeisters jedoch lediglich das Einstiegssthema. In der Folge

ging es um die angespannte politische Lage in den 70er Jahren, um zwei parallel verlaufende und doch so unterschiedliche Biographien in den beiden deutschen Staaten, die einen umfassenden Einblick in das soziale und kulturelle Leben in Ost- und Westdeutschland von der Nachkriegszeit bis zur Wiedervereinigung boten.

Und wenn wir noch ein paar Jahre weiter zurückblenden, sind wir wieder bei Brecht und seiner Kolumne von 1929, mit einer sozio-kulturellen These, bei der er sich der gemeinsamen Dimension von Fußball und Theater sicherlich bewusst war: „Fußball lehrt eine Masse in der Möglichkeitsform denken. Sie macht die Erfahrung, dass sich in Sekunden etwas verändern lässt.“

## Ein englisch-deutscher Kick

Friederike Baasner, Uta Plate

Acht Jugendliche aus London treffen auf sieben Spieler der Jugendtheatergruppe der Schaubühne am Lehniner Platz (Berlin), *Die Zwiefachen*. Ein englisches und ein deutsches Team – in nur zehn Tagen sollen sie eine eingespielte Mannschaft sein. Das Ziel: ein spannendes Theater-Spiel vor Publikum der Schaubühne.

Als dramaturgische Vorlage dient das bereits bestehende Stück „Schicksal“<sup>1</sup> der *Zwiefachen*: Eine Achterbahnfahrt durch unterschiedliche Lebensgeschichten. Das gesamte Stück ist ein Wechselspiel zwischen Gruppen- und Einzelszenen.

Erste Hürden: die sprachliche Verständigung. Und die kulturelle. Es ist mehr als nur ein „Zwei-Länderspiel“, denn die Akteure kommen unter anderem ursprünglich aus Jamaika, Nigeria, Irland und der Türkei.

Umso wichtiger sind die körperliche Verständigung, das Spielfeld und das Kennenlernen unbekannter Körper und Bewegungen. Achtstündiges tägliches Training steht auf dem Plan. Die Spieler entwickeln Spielzüge und gemeinsame Taktiken. Es entstehen Szenen, Bilder, Geschichten, letztlich ein Stück: „Gang a Bong, Get it on“.<sup>2</sup>

Am Anfang jeder Probe finden Übungen zur Wahrnehmung des Körpers im Raum sowie das Erkunden der Bewegungsmöglichkeiten statt. So werden zum einen Berührungängste überwunden, zum anderen kann jeder ein eigenes Bewegungsvokabular entwickeln und sich darin von den anderen inspirieren lassen.

Auf der körperlichen Ebene vertraut, öffnen sich die Spieler den inhaltlichen Fragen der Inszenierung: Warum bin ich so, wie ich bin und dort, wo ich bin? Welche Ereignisse entscheiden über meinen Lebensweg?

Die Spieler erhalten verschiedene Schreib- und Spieldaufgaben, welche sie zuerst allein bearbeiten.

Eine der Fragen ist: Welches Ereignis in deiner Vergangenheit prägt dich bis heute? Jeder Spieler wählt aus seinem Leben ein Schlüsselereignis, verdichtet es zu einem Dialog und spielt daraufhin alle auftretenden Figuren selbst.

Universelle Erfahrungen werden in diesen Szenen verhandelt; z.B. die Unterdrückung durch den aggressiven Vater oder die Position des Außenseiters. Aufgrund dieser Universalität und der körperbetonten Theatersprache werden die meisten Szenen trotz Sprachbarrieren von den anderen Teilnehmern auf Anhieb verstanden. Bei jeder Soloszene formiert sich die Gruppe zu einem Hintergrundbild, das die Szene unterstützt und durch einen transparenten Vorhang zu sehen ist.

Eine weitere Aufgabe besteht darin, das eigene Leben als Märchen zu beschreiben. Die entstandenen Geschichten werden von der Gruppe szenisch umgesetzt.

So zum Beispiel die „Cuddletoy-story“. Sie basiert auf der Märchengeschichte einer britischen Teilnehmerin, in der sie eine Puppe ist, die von ihrem Bruder, dem Spielzeugroboter, und einer Schar von Kuschtieren gehänselt wird. Außerdem darf sie nicht mitspielen, wenn der Spielzeugroboter und die Kuschtiere sich als Gruppe durch den Raum bewegen, nach dem Prinzip ‚einer macht es vor, alle machen nach‘. Dazu formieren sie sich zu einer Raute. Der Spieler an der Spitze der Formation bestimmt die Bewegungen und die Richtung durch den Raum. Durch eine Drehung steht ein anderer vorne und übernimmt damit die Führung. Die Stärke dieser Übung liegt darin, dass sich alle synchron bewegen und in das ausdrucksstarke Gesamtgefüge einordnen, die jeweilige Führung jedoch eindeutige Impulse erfinden muss. Es ist ein Wechsel zwischen Solo- und Ensembleleistung, zwischen Dribbling und Teamspiel. Übrigens macht diese Übung den Spielern soviel Spaß, dass sie sie jeden Abend auf den U-Bahnsteigen Berlins vor Wartenden aufführen.

Ein Wendepunkt im Fußballspiel kann der Elfmeter sein. Ein Wendepunkt im Leben kann eine Chance sein, bei der man gewinnt oder scheidet.

In der Szene „hit or miss“ werden fünf solcher entscheidenden Situationen geschildert.

Der Protagonist dieser Szene platziert sich vor dem transparenten Vorhang frontal zum Publikum, bereit, einen Elfmeter zu schießen und legt langsam seinen imaginären Ball hin. Die anderen Spieler stehen Arm in Arm – wie die eigene Mannschaft beim Elfmeterschießen – hinter dem Vorhang und kommentieren das Geschehen:

Ein Junge traut sich zum ersten Mal ein Mädchen anzusprechen, ein anderer hat ein verlockendes Casting, eine Darstellerin muss sich entscheiden, bei der Mutter zu bleiben oder zu ihrem Freund zu ziehen. Das Mädchen Canan bangt um seine Aufenthaltsgenehmigung, das Team beschreibt die Situation in der Ausländerbehörde:

**Gerdy:** Sie kommt in den Raum, sie zieht eine Nummer.

**Danielle:** Nr. 77.

## Ein englisch-deutscher Kick

**Gosem:** Canan will die Genehmigung. Die Genehmigung ihres Aufenthalts. Sie befindet sich in der Ausländerbehörde direkt auf dem Weg zum Sachbearbeiter.

**Danielle:** Oh my god, she is sweating!

**Gerdy:** Ich denke es sieht gut aus. Es fehlt ihr genau ein Stempel.

**Abdul:** Oh right, that sounds optimistic! What about the statistics, Emilia?

**Danielle:** It all depends on the angle and on the mood of the referee. Is she turning around?

**Gosem:** Nein! Sie ist standfester denn je.

**Gerdy:** Ja!! Sie ist eins mit ihrem Körper.

**Gosem:** Nr. 76. Sie ist definitiv die nächste Person.

*Leyla legt den Ball hin.*

**Alle:** Numbeeeeer 77!!

*Leyla schießt und trifft ins Tor, jubelt, läuft mit ausgebreiteten Armen entlang des Vorhangs, schlägt in die ausgestreckten Hände des Teams ein, dann in die des Publikums.*

Durch die Offenheit und Sensibilität der Spieler und die gewählte Form der Erarbeitung entsteht trotz Sprachbarrieren in nur zehn Tagen eine Mannschaft. 15 Spieler müssen sich aneinander orientieren, sich zu einer Gruppe zusammenfügen und auch immer wieder als Einzelner hervortreten – 15 individuelle Lebensgeschichten gemeinsam erzählt. Beim großen Endspiel gibt es sechzehn Gewinner: 15 stehen auf der Bühne und der 16. schaut mit 100 Augenpaaren zu.

## Anmerkungen

1 Bei „Schicksal“, der sechsten Produktion, trafen drei Theater-Gruppen aufeinander: Die Zwiefachen/Schaubühne am Lehniner Platz, aufBruch-Theaterprojekt mit Straßratern in der Jugendstrafanstalt Berlin und der Studententheaterclub des carousel Theaters/ASFH Berlin. Die Aufführungen fanden in der Jugendstrafanstalt Plötzensee statt und zeigten drei verschiedene Stücke zum Thema Schicksal.

2 Eine Kooperation der Schaubühne am Lehniner Platz Berlin, »National Theatre / Art of Regeneration« und »Roundhouse Theatre London« gefördert durch das British Council-»Dreams and Teams«-Berlin.



## Neuerscheinung 2006

Theaterpädagogische Inszenierung • Dorothea Hilliger  
• ISBN 3-937895-24-8, 236 Seiten, 2006, 15,- €

Ein Kompass zu einer künstlerisch geprägten Theaterarbeit mit Amateuren findet sich mit diesem Buch für Anfänger, Fortgeschrittene und für die Ausbildung von Theaterpädagogen und Lehrern des Darstellenden Spiels. Ausführliche Praxisteile bieten Beispiele von Probeneinheiten, die auf die eigenen Bedürfnisse hin modifiziert und

weiterentwickelt werden können. Reflexionen erlauben es dem Leser, Strukturen und methodische Orientierungen für die eigene Praxis zu gewinnen. Das Buch kann dazu genutzt werden, in enger Orientierung an den Probeneinheiten, erste Schritte in die Theaterarbeit mit einer Gruppe zu begleiten. Erfahrene Theaterpädagogen können – ein eigenes Projekt vor Augen – Übertragungen und Fortführungen vornehmen und neue Reflexionsebenen für die eigene Praxis ableiten.



## Garuma – Leben im Sturm

theater strahl Berlin präsentiert ein packendes und energiegeladenes MusikSchauspiel über die rasante Karriere eines Fußballstars

Tom Pigl

„Theater muss wie Fußball sein“, sagt Wolfgang Stübel, der Leiter des theater strahl Berlin. In seinen Augen gehören spannungsgeladene Momente, überraschende Wendungen, das Hochschlagen von Emotionen und die Interaktion zwischen Akteuren und Zuschauern zu den Prinzipien, die im Theater und im Stadion gleichermaßen von zentraler Bedeutung sind. Die Fußball-WM 2006™ bietet für ihn und sein theater strahl die willkommene Gelegenheit, seine ästhetischen Prinzipien einem größeren Publikum vor Augen zu führen und gleichzeitig ein lange geplantes Projekt mit der angesehenen Regisseurin Adriana Altaras verwirklichen zu können. Das Stück „Garuma – Leben im Sturm“ (nach der Vorlage des holländischen Theaterautors Ad de Bont) ist inspiriert von der Lebensgeschichte des legendären brasilianischen Stürmerstars Garrincha und schlägt die Brücke zwischen Fußball und Theater - zwei Bereichen, die so verschieden gar nicht sind, wie oft angenommen wird. Wolfgang Stübel möchte seine Zuschauer mit diesem MusikSchauspiel in der Arena Berlin-Treptow in einen „Hexenkessel zwischen Samba, Akrobatik und brasilianischer Lebensfreude“ führen und verspricht ein Theaterfest für Fußballfans und ein Fußballfest für Theaterfreunde. Das Projekt ist offizieller Beitrag des FIFA Kulturprogramms.

### Garrincha – eine Legende wird zum Theaterstoff

Garrincha gilt als einer der größten Fußballer des vergangenen Jahrhunderts und hatte an der Seite Pelés großen Anteil am ersten WM-Titel Brasiliens 1958 in Schweden. Bei der folgenden WM 1962 in Chile wurde er nicht nur wichtigster Spieler Brasiliens sondern auch Torschützenkönig und zum besten Spieler des Turniers gewählt. Die chilenische Zeitung *El Mercurio* titelte damals voller Bewunderung: „Garrincha, von welchem Planeten kommst du?“ Und Eduardo Galeano, einer der angesehensten Schriftsteller Lateinamerikas schrieb über ihn: „Wenn er spielte, wurde der Fußballplatz zur Zirkusmanege, der Ball zum gezähmten Tier und das Spiel eine Einladung zum Feiern.“ Unberechenbar, magisch, schwer fassbar, explosiv – diese Eigenschaften kennzeichneten ihn auch außerhalb des Spielfeldes. Der legendäre Dribbelkönig konnte kaum lesen und schreiben, hatte drei Ehefrauen und unzählige Geliebte, zeugte 13 Kinder und adoptierte noch sechs dazu. Gegen Ende seiner Karriere musste er seiner Alkoholsucht und den vielen rauschenden Festen Tribut zollen. Obdachlos, völlig vereinsamt und von schwerer Leberzirrhose gezeichnet, starb der geniale Fußballkünstler im Alter von nur 49 Jahren.

### Dramatische Story in packendem MusikSchauspiel

„Garuma – Leben im Sturm“ dramatisiert nicht nur eine von Garrinchas Biographie inspirierte, grandiose Fußballstory, sondern lenkt seinen Blick auch auf die Brüchigkeit von Blitzkarrieren und die Kehr-

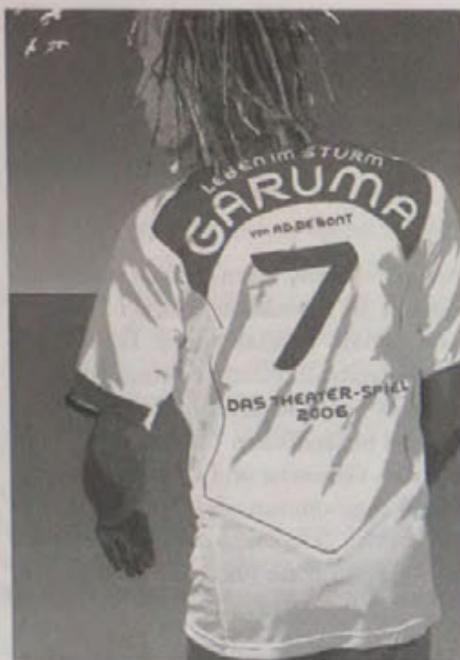


Das Garuma-Team mit Theaterleiter Wolfgang Stübel (hinten rechts mit Schirm) und der künstlerischen Leiterin Adriana Altaras (vorne mit Faust und Mütze)

seite des Medienrummels im Allgemeinen. Die Helden der MTV Generation wie Ronaldinho und David Beckham, Robbie Williams und Britney Spears lassen sich von den Medien feiern, doch hinter jedem Blitzlichtgewitter werden oft schon die Messer gewetzt.

Auf die Theaterbühne kommt der Straßenjunge Fernandez Maria Olivares, genannt Garuma, der heruntergekommen und verschlagen durch die Armenviertel der Stadt am Zuckerhut zieht. Er folgt dem Gesetz der Straße und vertraut nur seinem Instinkt. Garuma ist auch ein wilder Vogel mit sieben Leben. Und Garuma ist ein begnadeter Fußballspieler, dessen Talent von Trainer Baracca entdeckt wird, der ihn mit harter Disziplin in die glamouröse Welt von Ruhm und Reichtum führt.

Garuma – Leben im Sturm – theater strahl Berlin präsentiert ein packendes und energiegeladenes MusikSchauspiel über die rasante Karriere eines Fußballstars



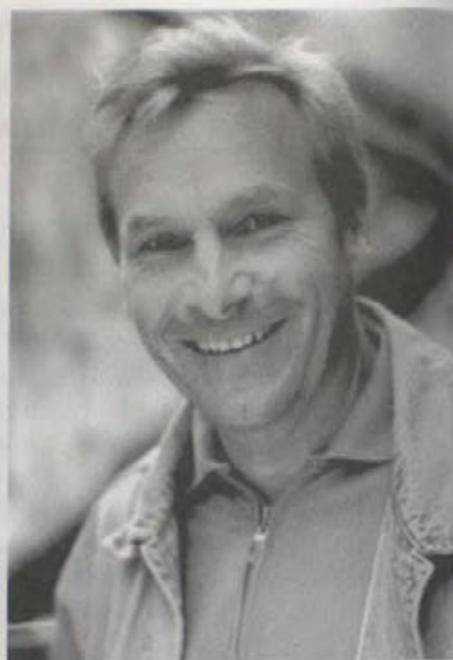
Garuma – Offizieller Beitrag des Kunst- und Kulturprogramms zur FIFA WM 2006™



Ernest A. Hausmann ist Garuma

Garuma nutzt seine Chance und entwickelt sich zum international gefeierten Fußballstar, doch der schnelle Ruhm droht ihn seelisch zu zerbrechen. Kann er seinen Ruhm auskosten und dennoch sich selbst treu bleiben?

Unter der künstlerischen Leitung von Adriana Altaras, bekannt durch ihre Regiearbeiten am Berliner Ensemble und ihre „Vagina-Monologe“ in der Arena Treptow, entstehen Momente voll überschäumender Emotionen. Impressionen vom Fußballplatz, ausschweifende Siegesfeiern und Garumas Hochzeit mit der Samba-Königin lassen Raum für akrobatische Fußball-Einlagen, heiße Sambatänze und die ekstatische Kraft brasilianischer Musik. Wie erste Probenbesuche klar machen, entwickelt die Inszenierung eine hohe Authentizität: Ungefähr die Hälfte des Ensembles sind brasilianischer Herkunft, eine brasilianische Schauspielerin ist ausgebildete Choreographin und ein brasilianischer Schauspieler erfahrener Capoeira-Trainer. Aber Regisseurin Altaras betont noch einen weiteren Aspekt, der sich aus dem internationalen Ensemble ergibt: „Ich profitiere bei der Probenarbeit von einem unglaublich hohen Energielevel, das sich bei der Premiere entladen wird.“



Theaterleiter Wolfgang Stüßel



Regisseurin Adriana Altaras

### „Garuma“ als kritisches Volkstheater

Die Inszenierung von „Garuma“ folgt einer Theaterphilosophie, der sich Theaterleiter Wolfgang Stüßel seit knapp zwei Jahrzehnten verpflichtet fühlt. Denn unter seiner Leitung entwickelt das Theater mit hoher künstlerischer Sensibilität und Qualität Stücke, die sich mit Power, Perspektiven, Ängsten, Wünschen und Träumen der jungen Generation auseinandersetzen. So entsteht in seinen Worten „kritisches Volks-

theater“, das sich mit dem Wert von Individuen in einem komplexen Feld gesellschaftlicher Zustände auseinandersetzt.

Millionenschwere Fußballstars und die Faszination Brasiliens sind fester Bestandteil der mediengesteuerten Masseneuphorie im Zeitalter der Globalisierung. „Garuma“ zeigt anhand des Phänomens Fußball die Zerbrechlichkeit sozialer Gefüge und deren

## Miteinander gegeneinander improvisieren Die 1. Weltmeisterschaft im Theatersport

inhärente individuelle Abgründe auf. Wolfgang Stübel sieht dabei die Frage nach dem Wert eines Menschen gestellt: „Bin ich meine goldenen Fußballstiefel oder meine blanken Füße?“ Die Frage der Identität motiviert auch Regisseurin Adriana Altaras, in deren Augen das Stück die spannende Frage aufwirft, „ob man seine Identität verlieren muss, wenn man in seinem Leben woanders hingelangt, egal ob das nun eine andere gesellschaftliche Schicht, ein fremdes Land oder beides zugleich ist.“

### Von der Arena Treptow durch ganz Deutschland

theater strahl hat mit „Garuma“ nicht nur ein zeitgemäßes und explosives Projekt ins Leben gerufen, sondern zeigt auch, wie man als Off-Theater mit Begeisterung, Vision und persönlichem Engagement große Ziele erreichen kann. In Kooperation

mit dem Theaterhaus Stuttgart, dem Theater Dortmund und der bremer shakespeare company wird das Stück in acht deutschen Städten aufgeführt, unter anderem auch als Open Air im Westfalenstadion in Dortmund.

Als Berliner Aufführungsort wird die Arena Treptow bespielt, wo die Zuschauer das MusikSchauSpiel von Tribünenrängen entlang den Längsseiten der Bühne verfolgen können. Das Bühnenbild von Matthias Maedebach, das die Favelas Rio de Janeiro und das Spielfeld eines Fußballplatzes stilisiert, holt das Publikum in stadionähnlicher Atmosphäre ganz nah heran ans Geschehen. Die eine oder andere fußballerische Überraschung ist garantiert, denn das Projekt wird von Hertha BSC unterstützt und Schirmherr ist deren größter Star – der Brasilianer Marcelinho. < [www.garuma.de](http://www.garuma.de) / [www.theaterstrahl.de](http://www.theaterstrahl.de) / [www.fifaworldcup.com](http://www.fifaworldcup.com) / [www.dfbkulturstiftung.de](http://www.dfbkulturstiftung.de) >

## Miteinander gegeneinander improvisieren Die 1. Weltmeisterschaft im Theatersport

Regina Fabian, Christoph Jungmann

*Vorsichtig trägt Rachel ein Tablett mit zwanzig vollen Sektgläsern auf die Bühne. Mit zwei Punkten liegt ihr Schweizer Team im Qualifikationsspiel zur Theatersport WM gegen Österreich zurück. Der Spielleiter gibt die Anweisung: „Wir fordern Euch heraus, eine Szene zu spielen, in der diese zwanzig Gläser auf dem Bühnenboden stehen. Wenn eines davon umfällt, müsst ihr die Szene beenden.“*

### Theatersport – was ist das?

Theatersport verbindet den sportlichen Wettkampf mit Theater und überträgt dem Zuschauer eine mitgestaltende Rolle.<sup>1</sup>

Zwei Schauspiel-Teams improvisieren Szenen und Songs im Wettstreit. Sie gehen ohne vorgefertigten Text, ohne Absprache oder Regieanweisung auf die Bühne, um sich in der Kunst des Improvisierens zu messen. Das Publikum ist Ideengeber, indem es Vorschläge für die Szenen macht und beeinflusst somit das Geschehen auf der Bühne. Die Zuschauer bilden aber auch die Jury: per Abstimmung entscheiden sie, welches Team ihnen besser gefallen hat und küren somit den Sieger des Matches.<sup>2</sup> Ein Moderator führt durch das Programm, ein Musiker begleitet die Akteure und ein Schiedsrichter überwacht die Einhaltung der Regeln. Diese Theaterform lebt von der Interaktion zwischen Publikum



und Darstellern. Der Wettkampf ist unterhaltsamer Rahmen: für die Spieler zählt primär das Zusammenspiel, nicht der Wettkampf.

*„Die Ekstase der Zuschauer war etwas, wonach ich mich sehnte, am ‚normalen‘ Theater aber nicht erlebte.“<sup>3</sup>*

## Miteinander gegeneinander improvisieren Die 1. Weltmeisterschaft im Theatersport

### 1. Weltmeisterschaft im Theatersport

Theatersport ist eine Bühnenform, die den nationalen Rahmen sprengt: weltweit finden zahlreiche Festivals statt, die zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters beitragen.<sup>4</sup> Erstmals findet parallel zur Fußball-WM eine Weltmeisterschaft im Theatersport statt. Im Rahmen des offiziellen Kunst- und Kulturprogramms der FIFA WM 2006™ wird vom 26.6.-8.7.06 die 1. Weltmeisterschaft im Theatersport ausgetragen. In elf deutschen Städten und Regionen wird das Theaterspektakel stattfinden.<sup>5</sup> Zu diesem theatersportlichen Wettkampf kommen 16 Teams aus allen Erdteilen zusammen. Neben acht europäischen Teams reisen dreiköpfige Teams aus Argentinien, Japan, Kanada, Kolumbien, Marokko, Neuseeland, USA und Zimbabwe an. Nach einer sechstägigen Vorrunde – ähnlich der Fußballweltmeisterschaft – werden ein Viertel- und Halbfinale ausgetragen und dann im Endspiel in Berlin am 7.7.06 der 1. Theatersport-Weltmeister ermittelt. Improvisiert wird auf Englisch, doch wo die verbale Verständigung endet, beginnt das Suchen nach anderen Formen der Kommunikation, und die Spannung steigt erst recht.

### Vom Butoh bis zur Stand up-Comedy

Die Basis des Zusammenspiels ist das „Regelwerk“ des Improvisationstheaters. Wie beim Sport haben alle Spieler ein gemeinsames Fundament, kennen die Regeln des Spiels und begegnen sich ohne vorherige Proben oder Absprachen.<sup>6</sup> Das Spiel aus dem Moment heraus lebt vom Unvorhersehbaren, von der Überraschung, vom Risiko und auch vom Scheitern.

*„Du kannst nichts lernen ohne scheitern. In meiner Arbeit ist es wichtig, dass du vor dem Scheitern keine Angst hast. Je weniger Angst, desto mehr wirken die Menschen talentiert.“<sup>7</sup>*



Keine Mannschaft reist jedoch mit leeren Händen oder Köpfen an: jedes Team hat seine nationale Theatertradition mit im Gepäck. Unterschiede in der Spielweise der nationalen Teams bereichern das Spiel. Stark körperlich geprägte Improvisationen (beispielsweise von den japanischen Spielern) und Spielweisen, die von der Stand up-Comedy beeinflusst sind, können aufeinander treffen, sich ergänzen oder in ihrer Verschiedenheit nebeneinander stehen bleiben. Auch die Vielfalt der europäischen Theaterwelt wird sichtbar, wenn slowenische Spieler mit ihrer manchmal philosophisch anmutenden Spielweise dem belgischen Team – bekannt und beliebt für sein schnelles, komödiantisches Spiel – begegnen. Das Miteinander auf der Bühne steht im Vordergrund und kann Türen für neuartige Spielweisen öffnen.

Inhalt der Szenen sind oft alltägliche Angelegenheiten, die soziale Realität der Zuschauer, die diese als Vorgabe für die Improvisationen einbringen. Während der Interaktionen zwischen Zuschauer und Darstellern werden verschiedenste Lebensrealitäten aufeinander treffen, die internationale Begegnung findet nicht allein auf der Bühne statt. Neugierig kann man sein, wie beispielsweise die Spieler aus Zimbabwe auf dem Hintergrund ihrer Alltagserfahrung, die Vorschläge der Zuschauer aus Gelsenkirchen theatral umsetzen werden.

### SIT: Schüler-Improvisationstheater

*„Ich fand 's cool und alle konnten mitspielen.“<sup>8</sup>*

Viele professionelle Improvisationstheater in Deutschland kooperieren bereits seit Jahren mit Schulen, Kinder- und Jugendtheatern oder Instituten zur Lehrerfortbildung.<sup>9</sup> Die Methoden des Improvisationstheaters begeistern immer mehr Schüler und Lehrer auch international. In Kanada sind beispielsweise bei den landesweiten Improvisationswettbewerben bis zu 25000 Schüler beteiligt.<sup>10</sup>

Diese interaktive Theaterform fasziniert Schüler, weil sie mit ihren Vorschlägen das Geschehen auf der Bühne mitgestalten können und der Entstehungsprozess für sie transparent wird. Sie bietet ihnen einen Einstieg in die oft unbekanntere Theaterwelt. Die 1. Weltmeisterschaft im Theatersport bot einen geeigneten Anlass für eine bundesweite Schüler-Improvisationstheater-Begegnung.

Das im Frühjahr 2005 initiierte Projekt hat das Ziel, bundesweit Schülerteams in Zusammenarbeit mit den regionalen Improvisationstheatergruppen zu gründen, zu fördern und eine bundesweite Vernetzung der bestehenden Schülerteams zu ermöglichen. Seit Herbst 2005 trainieren Improvisationstheater

in acht bundesdeutschen Städten mit Schülergruppen.<sup>11</sup> Anfang dieses Jahres werden erstmalig Schüler-Theatersport-Matches zwischen verschiedenen Städten ausgetragen. Ein erster Höhepunkt des Projektes stellt die Begegnung der Schülerteams zu Pfingsten 2006 im Rhein-Neckar-Dreieck dar. In Workshops und Theatersport-Vorstellungen wird es einen intensiven Austausch aller acht Schulteams geben. Zum Abschluss der 1. Weltmeisterschaft im Theatersport im Juli werden die Schüler den internationalen Charakter von Theatersport direkt kennen lernen. Beim Workshop in Berlin trainieren sie gemeinsam mit Schauspielern aus den USA, Kolumbien und Japan.<sup>12</sup>

Ein tschechisches und ein russisches Schüler-Team sind als Gäste des Projektes ebenfalls eingeladen: sie werden einen ersten europäischen Flair in die Schüler-Begegnung einbringen und auf die europäische Perspektive hinweisen.

### Anmerkungen

1 Entwickelt wurde Theatersport, die weltweit bekannteste Form des Improvisationstheaters, von Keith Johnstone. Siehe dazu auch das Interview mit Keith Johnstone: Kein Lernen ohne Scheitern. In: Korrespondenzen, Heft 46, S. 55

2 Die Idee zu Theatersport entstand laut Johnstone nach dem Besuch einer Wrestling-Veranstaltung. Die Entwicklung von Theatersport ist ausführlich beschrieben in: Johnstone, Keith: Theaterspiele. Berlin 1998

3 Johnstone, Keith: ebenda, S. 25

4 Es finden u. a. Festivals des Improvisationstheaters in Calgary und Edmonton/Kanada, Seattle/USA, Amsterdam/Niederlande, Ljubljana/Slowenien und seit 2001 alljährlich

in Berlin statt, weitere Informationen zum weltweiten Improvisationstheater unter: [www.improvisation.com](http://www.improvisation.com)

5 Die Eröffnungsveranstaltung findet in München statt, die weiteren Austragungsorte stehen unter [www.theatersport-wm.de](http://www.theatersport-wm.de)

6 Zu den wesentlichen Regeln gehört das Akzeptieren der Spielangebote der Partner; diese Regel fördert einerseits das Zusammenspiel und unterstützt gleichzeitig die Dramaturgie der improvisierten Szene, das storytelling. Die Grundlagen des Improvisationstheaters sind detailliert beschrieben in Johnstone, Keith: Theaterspiele (siehe Anm. 2). oder Dixon, Randy: Im Moment. Planegg 2000

7 Aus dem Interview mit Johnstone, Keith: Kein Lernen ohne Scheitern (siehe Anm. 1).

8 Eine Schülerin der 7. Klasse nach einem Improvisationsworkshop beim TuSch-Projekt in Berlin.

9 Partnerschaften und Kooperationen gibt es beispielsweise in Berlin und Hamburg mit dem TuSch-Projekt ([www.tusch-berlin.de](http://www.tusch-berlin.de)) oder in Mannheim mit dem Forum der Jugend.

10 Seit 1977 finden die kanadischen Improv Games, landesweite Schüler-Theatersport-Wettbewerbe, statt. Den kanadischen Lehrern liegen Unterrichtsmaterialien vor, nach denen sie ihre Teams in Zusammenarbeit mit Improvisationsschauspielern trainieren können. Neben den darstellerischen Fähigkeiten der Schüler werden Rhetorik, Sprachkompetenz, Kreativität und Teamgeist gefördert.

11 Teilnehmende Städte sind: Berlin, Bremen, Halle (Saale), Hamburg, Kiel, Mannheim/Ludwigshafen, München, Würzburg.

12 In Kooperation mit der Jugendkunstschule Atrium (Berlin) werden die Jugendlichen außerdem zum Finale und zu weiteren Veranstaltungen der Theatersport-WM in Berlin eingeladen.

## „aus der mitte der welt“ Ein theatersportliches Experiment

Corinna Schmelter

Am 28. April 2005 fand im Klecks Theater Hannover im Rahmen des vom TPZ Hannover initiierten Festivals „Spiele von Liebe und Zufall“ die Premiere des Stücks „aus der mitte der welt“ statt. Es basiert auf dem Roman „Die Mitte der Welt“ von Andreas Steinhöfel über das Leben eines Heranwachsenden:

„Was immer ein normales Leben auch sein mag – der siebzehnjährige Phil hat es nie kennengelernt. Er ist auf der Suche. So wenig er über die eigene Vergangenheit weiß, so chaotisch ist seine Gegenwart. Eins aber steht fest: Dieses Jahr wird über seine Zukunft entscheiden.“

Der Grundkurs Darstellendes Spiel des 12. Jahrgangs der IGS Hannover Mühlenberg, der sich unter der Leitung der Theaterpädagogin Corinna Schmelter an der Bearbeitung des Buches versuchte, stand unter dem Motto „Vom Jugendroman zum Bühnenstück- Die Inszenierung eines Romans“.

### Der Prozess: Ein Wettlauf und ein Ringkampf

Der Kurs begann im September 2004. Schon in der ersten Spielminute deutete sich an, was für die weiteren Treffen charakteristisch bleiben würde: Es gab

## „aus der mitte der welt“ Ein theatersportliches Experiment

verschiedene Teams in der Gruppe, und die Bereitschaft, zu *einer* Mannschaft zu werden, war sehr verhalten. So nahm die Arbeit an einer positiven Gruppendynamik einen grossen Teil der Zeit ein, gegen die wir uns sowieso im Wettlauf befanden. Gerungen wurde um vieles, und der Geist war nicht immer sehr sportlich. Nicht selten wurden gelbe Karten verteilt, zumeist in der zweifelhaften Form von Noten, in welche der Teamgeist der Einzelnen sehr wohl mit einfluss.

Der Prozess des gegenseitigen Aushandelns von Methoden und Inhalten versuchte immer wieder, der Fairness gerecht zu werden: Unser Hauptdarsteller ist Fußballer, und im Fußball gibt man sich die Hand, und alles ist wieder gut.

Das Tauziehen zwischen Leitung und TeilnehmerInnen betraf Inhalt und Form: Am Anfang stand das Lesen des Romans mit 459 Seiten. Eine Filmfassung gab es – noch – nicht. Aber – sie lasen es. Mit Begeisterung. Mit Überraschung. Manchmal mit Skepsis: Wie sollten wir diese komplexe Geschichte auf die Bühne bringen? Zumindest mein sportlicher Ehrgeiz war geweckt, und er war stark genug, um anzustecken.

Der Startschuss war gefallen. Wir liefen los: Zunächst galt es, die Komplexität des Buches zu minimieren. Dazu sollte zuerst einmal herausgefunden werden, welche Erzählstränge des Romans uns wichtig waren. Wir nutzten einen Filter und konzentrierten uns auf das Thema des Festivals: Die Liebe. Es sollte ein Konzentrat hergestellt werden, in dem man viele verschiedene Arten von Liebe entdecken kann, in dem unterschiedlichste Figuren ihr Netz spinnen zwischen Mutterliebe, Freundschaft, erster Liebe, Affären, Trennung und Gefühlschaos.

Die SchülerInnen lasen einen Teil, wir besprachen und improvisierten zu Orten, Situationen und Figu-

ren: Ich wollte herausfinden, welche Bilder in ihren Köpfen entstanden beim Lesen, woran sie sich festbissen, was ihnen in dieser Fülle von Worten wichtig war. Im Unterricht sammelten wir Spielideen zum Text, durch Improvisation einigten wir uns auf gemeinsame Illustrationen. Es gab erste Bilder, Darstellungsexperimente (Wie finde ich eine Übertragung für eine Sexszene, die nicht realistisch gespielt werden soll; wie kann Literatur bildhaft transportiert werden, ohne sie nur verbal wiederzugeben?), einzelne Szenen, einen allmählich sich entwickelnden Fokus.

Hinzu kamen die Schreibaufgaben: Die SchülerInnen schrieben Briefe von der einen an die andere Figur, näherten sich ihnen über Biographien und übten schließlich das szenische Schreiben: Wie verändert sich ein Romantext für die Bühne? Darüber schrieben sie auch ihre erste Klausur, die wir mit einigen zusätzlichen Theoriestunden und mit Hilfe des Aufsatzes „Roman-Dramatisierung. Die Transformation von Robert Walsers Tagebuchroman ‚Jakob von Gunten‘ in ein Theaterstück“ von Antje Diedrich (in: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text.* Universität Hildesheim, 1998) vorbereiteten.

Über einige Umwege kamen wir zu einer Bühnenfassung von 25 Seiten, die das Ergebnis eines Puzzlespiels ist: Viele kleine Teile des Romans ergeben hier, anders angeordnet, ein neues Ganzes. Diese Teile waren vor allem Dialoge, Begegnungen zwischen Figuren, die uns wichtig erschienen. Fast der gesamte Wortlaut unserer Bühnenfassung basiert auf Originaltexten des Buches. Die Anordnung ist mal mehr, mal weniger assoziativ, ihren roten Faden bilden die Kommentare zweier Erzählfiguren, die große Teile vom Text des Ich-Erzählers im Buch, der Hauptfigur Phil, übernehmen. Diese Entscheidung basiert auf der Feststellung des Kurses, dass Phil weniger Worte und mehr Handlung benötige.

Die erste Hürde war genommen, nun ging es in die Praxis.

Ich stellte Ideen der Umsetzung vor, die SchülerInnen kritisierten, wir probierten sie aus: Entweder es funktionierte besser als gedacht (ein Punkt für mich) oder es funktionierte nicht, und es wurde eine bessere Lösung gefunden (ein Punkt für uns alle). Zwischendurch immer wieder Trainingsphasen: Wir arbeiteten am Team und an der Darstellung. Chorische Übungen, Bewegungssequenzen: Zusammen zu wachsen war die sportlichste aller Herausforderungen.

Aber wir wuchsen – zusammen und vor allem aneinander, an der Aufgabe.



### Das Bühnenbild: Sprung über den Kasten, Abrollen auf der Matte

Die Geschichte war komplex, sie musste reduziert, abstrahiert werden. Aber so sehr abstrahiert? Ich wollte ein multifunktionales Bühnenbild, ich wollte ein sportliches Bühnenbild. Schließlich war eine der Hauptfiguren ein Läufer, Grund genug, dieses Bild als Aufhänger für die Inhalte und die Beziehungen des Stückes zu nutzen.

Die SchülerInnen waren dagegen: Ein Kasten, eine Matte, zwei Bänke und zwei Tennis-Hochsitze – das sollte das Bühnenbild sein? Und dann proben wir auch noch in der Turnhalle? Das ist doch kein Theater.

War es aber – und zwar eins mit einer ganz besonderen Atmosphäre.

Durch die starke Reduktion der Kulisse war die sportliche, die darstellerische Leistung jedes Einzelnen noch intensiver gefragt: Der Kasten wurde zum Bett, zur Brücke, zur Schiffreling, er wurde auseinander genommen und wieder zusammengesetzt. Die Bühnenbildelemente waren sehr variantenreich bespielbar. Sie forderten die SpielerInnen zu mehr Bewegung, Beweglichkeit heraus. Für sie war das gewöhnungsbedürftig – aber sie ließen sich immer mehr auf dieses Experiment ein.

Das Bühnenbild verhalf dem Text zu der entsprechenden Illustration:

Die Beziehungen der Figuren werden vor allem anhand von Bewegungen und Positionen dargestellt: Figuren laufen voreinander weg, aufeinander zu und bewegen sich immer wieder im Kreis. Sie setzen sich in Beziehung zueinander in Form von bestimmten Choreographien, die sie synchron oder gegenläufig ausführen. Der Kasten steht dabei im Mittelpunkt, er ist der Hauptschauplatz, rechts und links von ihm stehen zwei Bänke, auf denen stets alle anderen SpielerInnen sitzen – und durch ihre Haltung das Geschehen kommentieren: Sie wenden sich ab, sie führen eine Bewegung der Hauptakteure mit aus, sie lesen in Sportzeitschriften, sie trinken Fitnessdrinks, sie wechseln ihre Trikots. Überwacht und kommentiert wird das Geschehen auf dem Spielfeld von den zwei Erzählfiguren, die hoch oben auf ihren Schiedsrichterstühlen thronen.

Die zwei Liebesszenen sind die Höhepunkte des Stückes: Je zwei Liebende verschwinden im Kasten, sie entziehen sich der Beobachtung.



Diese Idee war es schließlich, die viele Zweifel der SchülerInnen zerstreute: Die Überzeugung, dass das abstrakte, nicht naturalistische Bühnenbild funktionierte, wuchs. Anfänglich als notwendig erachtete „Verhüllungen“ wie Kissen oder Decken wurden überflüssig. Sie akzeptierten die Idee, ein Bett wirklich zu (er-)spielen und fanden sie spannend. Die zweite Hürde war genommen.

### Die Figuren: Spielführer, Coaches und Ersatzbank

Die nächste Herausforderung an die Spielleiterin und ihr Team war die Etablierung der Figuren. Die Aufstellung war relativ unkompliziert, die Positionen schnell verteilt, und schließlich lernte auch der „Chor“ seine wechselnden Aufgaben kennen und wertschätzen.

Aber was hatte der Figurenkanon mit Sport zu tun? Sportklamotten passten doch nun wirklich nicht zu jeder Rolle – oder doch?

Wir einigten uns fair auf die Lösung, dass alle die gleichen Trikots tragen sollten – mit dem jeweiligen Figuren-

„aus der mitte der welt“  
Ein theatersportliches Experiment



namen auf dem Rücken. Wieder eine Abstraktion, wieder eine Herausforderung.

Schließlich wurde den unterschiedlichen Figuren zu ihrem Charakter eine sportliche Färbung verliehen: Der nicht zu haltende Geliebte wurde zum Läufer, die Erzählerinnen auf ihren Hochsitzen wurden zu Schiedsrichterinnen, die auf den Bänken Sitzenden zum Ersatzbankteam, der eifersüchtige Freund wurde zum Schützen, die flüchtige Affäre zum Tänzer, die moralische Lehrerin zur Drillmeisterin mit Trillerpfeife, die beratende Frauengruppe zum Handballteam, die sich ihren Ball über den Schützling hinweg zuwirft. Währenddessen laufen und sprechen sie gleichzeitig. Diese Szene ist ein gutes Beispiel dafür, was wir erreichen wollten: Wir hatten viel Text, und wir wollten Bewegung statt Steh- und Sprechtheater. An einigen Stellen des Stücks funktioniert diese Kombination ganz gut.

Diese Zusatzinformationen verhalfen dem Stück zu darstellerischer Konsequenz und den SpielerInnen zu einer Hilfe bei der Darstellung ihrer Figur vor allem im Bezug auf die Bewegungsmuster: Erste Choreographien als darstellerische Strukturen waren zu erkennen

### Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Die Aufführung und das Leben danach

Als wir etwa zwei Wochen vor der Premiere unseren ersten ‚geheimen‘ Durchlauf hinter uns gebracht hatten, hatte ich zum ersten Mal das Gefühl, am Ziel ankommen zu können. So würden die SchülerInnen ins Wasser springen können, und sie würden nicht untergehen. Diese Erfahrung machten sie beim Festival „Spiele von Liebe und Zufall“ dann wirklich: Ihre Arbeit wurde bestätigt von theaterpädagogischen Kollegen und von anderen Jugendli-

chen, bei denen die Kombination von transportierter Story und darstellerischer Abstraktion gut ankam.

Nach der Premiere tauchten sie wieder auf, und sie spielten noch ein zweites Mal. Es funktionierte. Schließlich traten wir am 24. Juni bei „Jugend spielt für Jugend“ im Theater *ballhof* in Hannover auf. Diese Erfahrung der gemeinsamen Aufführung unterstützt bekanntermaßen den Teamgeist einer Theatergruppe. So war es auch hier. Und es war für die Gruppe elementar notwendig.

Das vergangene sportliche Experiment und seine Erfahrungen werden nachwirken. Die Teilnehmer des Kurses haben die Bekanntschaft mit einer für sie fremden Form theatraler Ästhetik gemacht, und sie haben ihre Erfahrungen in ihre Vorstellungen von Kunst und Theater integriert.

Diesen Satz haben wir gewonnen.



## Othello steht im Sturm Ein Fußballstück nach Shakespeare

Hans Zimmer

In den Sportbeilagen unserer Zeitungen blicken wir seit einigen Jahren täglich in die Gesichter dunkelhäutiger Spieler aus Afrika oder Brasilien oder anderswoher. Manche von ihnen sind hier aufgewachsen und sind deutsche Staatsbürger, andere kommen als Vertragsspieler vom schwarzen Kontinent zu uns und werden irgendwann wieder gehen. Auch in den Jugendmannschaften der Vereine spielen schwarze Fußballer, Kinder aus Familien, die in Deutschland Asyl suchen.

Die Spieler aus Afrika, die es geschafft haben, sind Stars und werden bewundert. Aber sie sind auch rassistischen Angriffen ausgesetzt. Nicht nur die geworfenen Bananen, die sagen sollen: „geh zurück in den Urwald“, zeugen davon.

Wenn einer aufsteigt, der offensichtlich „anders“ ist, erzeugt das Neid oder sogar Hass.

Auch der „edle Afrikaner“, wie Othello in Shakespeares Tragödie genannt wird, zieht Neid, Missgunst und Hass auf sich. Nicht nur weil er als Schwarzer zum General in Venedigs Diensten aufgestiegen ist, sondern auch, weil er die vielumworbene Desdemona, „das weiße Lämmchen“, wie es bei Shakespeare heißt, für sich gewonnen hat. Der (Sexual-)Neid befeuert den Hass.

### Sportbeilage der Tageszeitung und Shakespearetext

Sportbeilage und Shakespearetext zusammengedacht und -gefügt, gekittet mit den eigenen Erfahrungen der Jugendlichen im Sportverein und auf der Straße, das ergibt ein Stück, das sich den Doppelsinn der Fußballmetaphorik schon im Projektitel zu eigen macht:

„Othello steht im Sturm“

Der Kurs „Darstellendes Spiel“ des 12. Jahrganges der IGS Mühlenberg (Hannover) besteht aus 22 Schülerinnen und Schüler. Zwei davon sind von dunkler Hautfarbe, Yusuf und Amin. Beide spielen Fußball im Verein. Auch einige andere aus diesem Kurs spielen Fußball im Verein. Ein Mädchen ist auch dabei. Die meisten wissen über Fußball gut Bescheid und lieben diesen Sport. Darüber hinaus haben sie noch andere Talente: Ramona, die Fußballerin, hat eine tolle Rockstimme. Aber auch Tatjana singt ganz wunderbar eigene Popsongs. Björn

spielt, ohne je Stunden gehabt zu haben, Klavier. Da kommt viel Talent zusammen, um ein Theaterstück wie „Othello steht im Sturm“ auf die Bühne zu bringen!

Das Shakespearestück, das Thema „Fußball“ und die Gruppe passen hervorragend zueinander. So erzählen wir die alte Geschichte neu! Venedig und Cypern sind in das Vereinslokal eines mittleren Fußballvereins verlegt.

Othello ist ein hoffnungsvoller Nachwuchsspieler in einem kleinen Verein, Kreisklasse vielleicht. Desdemona ist die Tochter des Vereinspräsidenten Brabant. Othello verliebt sich in (Desde-)Mona. Jago, der es im Verein nicht so weit gebracht hat, ist sauer. Jagos Intrige gegen Othello beginnt. Und er benutzt Rodrigo, der statt auf dem Rasen hinter der Theke des Vereinslokals steht und der bei Desdemona abgeblitzt ist, als Werkzeug.

Die Vorgänge im Fußballverein folgen der Handlung von Shakespeares Tragödie.

Aber an bestimmten Stellen stoppt die Fußballgeschichte und eine Szene aus Shakespeares Stück wird gespielt – und treibt so die Fußballhandlung weiter. Das Verfahren nennen wir Überblendung.

Die Verbindung zur Vorlage wird damit betont. Kunstsprache und Jugendsprache werden kontrastiert. Shakespeares Geschichte und Fußballgeschichte begegnen sich. In der zentralen „Taschentuchszene“ werden Nebeneinander und Kontrast im synchronen Spiel von „Othello alt“ und „Othello neu“ besonders deutlich.

Chorische Elemente erweitern das Spektrum der szenischen Möglichkeiten. Das Fußballspiel gegen die türkische Auswahl – übrigens ein umgearbeiteter Spielbericht aus der Sportbeilage der Tageszeitung – wird im Chor kommentiert und auch die Klage Emilias, Jagos Frau, über die Männer wird zum Anklage-Chor der Frauen über die Untreue der Männer erweitert.



## „Aus der Tiefe des Raumes“ Eine Fußballszene

Christian Krüger

Fußball kann gerade in Zeiten, in denen die Fußballweltmeisterschaft 2006 in Deutschland infrastrukturell für jedermann sichtbar vorbereitet, medial vehement protegiert und kommerziell ausgeschlachtet wird, durchaus als soziales, vielleicht sogar als kulturelles Gut einer teilweise politisch desorientierten und frustrierten Gesellschaft angesehen werden. Doch worauf beruht die für einen Fußball-Desinteressierten nicht nachvollziehbare, teilweise an Fanatismus grenzende Faszination, die von diesem Ballspiel auf mehrere Milliarden Menschen weltweit ausgeht?



### Ein erster Doppelpass

Unter anderem dieser elementaren Frage wollte ich im Rahmen meiner fachpraktischen Prüfung im Erweiterungsstudiengang Darstellendes Spiel nachgehen. Mit der Hilfe von zehn KommilitonInnen erarbeitete ich innerhalb von drei Wochen eine ca. 30minütige szenische Präsentation.

Doch wie kam ich ausgerechnet auf das vermeintlich banal und womöglich auch trivial klingende Thema Fußball, an dem ich Alltagsrituale theatral bearbeiten wollte? Mit Sicherheit mag das private Interesse und die Kenntnis von Literatur- und Musiktiteln zum Thema eine wichtige Rolle gespielt haben, aber je mehr ich mich mit der Idee befasste, eine szenische Collage rund um den Zuschauer-Sport Fußball – ich unterscheide an dieser Stelle bewusst zwischen Fußball als Aktiven- und Zuschauer-Sport – zu entwerfen, desto deutlicher wurde es, welche Parallelen zwischen Fußball und Theater bestehen und mit welcher Vielfalt an theatralen Ausdrucksmitteln das Thema Fußball bearbeitet werden kann. Über körperliches, rhythmisches, choreografiertes und vor allem chorisches Theater bestand die Möglichkeit, gruppenspezifische Prozesse, wie sie im Fußball wirken, darzustellen. Musik und Gesang sollten als verbindende Mittel zwischen Fangruppen und Individualisten fungieren, teilweise aber auch eine reine Unterhaltungsfunktion übernehmen.

### Die Mannschaftsaufstellung

Als anfänglich größtes Problem erwies sich die Erarbeitung eines Konzeptes, da ich den Anspruch hatte, ausschließlich Fußballliteratur und Fußballmusik/Fußballgesänge zu benutzen. Die Quellen waren ergiebiger als ich erwartete, wobei anzumerken ist, dass zum Thema Fußball so gut wie ausschließlich Prosa und Lyrik verfasst wurde. Einzig und allein Elfriede Jelineks „Sportstück“ war mir als Dramentext bekannt, wenngleich dieser aufgrund zahlreicher, typisch postmoderner Sprachteppiche nicht als klassisches, auf Dialogen basierendes Drama angesehen werden kann. Nach der Literaturrecherche, bei der auch grundlegende Sekundärliteratur zum Fußball und dessen Fankultur herangezogen wurde, erarbeitete ich einen aus 17 Szenen bestehenden Text, der sich während des Probenprozesses durch Improvisationen der Schauspieler immer wieder veränderte, als Grundgerüst und Textgrundlage aber durchweg Bestand hatte. Insbesondere Tim Parks „Eine Saison mit Verona“, Nick Hornbys „Fever Pitch“, Nanni Balestrinis „I Furiosi“ und das bereits erwähnte „Sportstück“ von Elfriede Jelinek erwiesen sich als ertragreiche ‚Material-Lieferanten‘. Sie finden sich in Textfragmenten, Fangesängen sowie umgebauten Monologen und Dialogen im Konzept wieder, das fortan den Titel „Aus der Tiefe des Raumes – eine Fußballszene“ trug.

## Das Spielsystem: Massendynamische Prozesse – Rituale – Gewalt

Wie schon erwähnt, wollte ich vom Fußball als Zuschauer-Sport, respektive von der das Phänomen prägenden Fankultur ausgehen. Als zentrales Motiv wurden daher die im Stadion wirkenden massendynamischen Prozesse gewählt, die sich im ritualisierten Verhalten von Zuschauern verdichten und in Form von Fangesängen, rhythmisierten Handlungen sowie körperlicher Gewalt entladen: „*Und im Handumdrehen sind sie eine richtige Gruppe, verschmolzen zu einer Einheit. Das ist der Moment, in dem sie aufhören, einzelne Personen zu sein, die in Zweier- und Dreiergrüppchen herumstehen, und sich in die Brigaden verwandeln*“ (Parks, 2003, S. 24 f.).

Fußball bietet auch heute noch für viele Fans einen Rückzugsraum vom beruflich, familiär oder politisch beeinflussten Alltag – von Rollenerwartungen, denen sie tagtäglich gerecht werden müssen. Er verwandelt sie zu Mitgliedern einer neuen, homogenen Gemeinschaft, in der sie für eineinhalb Stunden der Maschinerie ihres Lebens entfliehen. Der Fan berauscht und verkleidet sich, er bricht mit der Konformität seiner Umwelt, wird aber gleichzeitig, und darin mag ein Widerspruch liegen, zum Bestandteil eines Massenphänomens. Im Stadion kumulieren die Massen und artikulieren sich als solche. Massendynamische Prozesse und Rituale setzen ein, einfachste Hierarchien werden klaglos akzeptiert. Trommelrhythmen, Fangesänge und Stadionchöre repräsentieren ein musikalisches Wir-Gefühl – kann es gar als trivial-poetischer Ausdruck gesellschaftlicher Erregungen betrachtet werden? „*Die Jungs sind jetzt ein einziger, homogener, einstudierter Chor, dem jeder Einzelne bereitwillig und unermüdetlich seine Stimme leiht. Sie erfüllen eine Aufgabe, sie erledigen einen Job. Sie agieren stets als ein kompakter und verlässlicher Klangkörper. Sie unterwerfen sich einer fest gefügten Hierarchie und reagieren sofort auf jedes Stichwort ihrer Anführer. Sie lassen nie nach, verweigern nie den Gehorsam*“ (Parks, 2003, S. 67).

Das Stadion wird zu einem Mikrokosmos der Gesellschaft, in dem Sozial- und Konfliktstrukturen sichtbar werden. Teil dieser Strukturen ist neben Faszination und Begeisterung auch die Gewalt. Im Stadion entsteht häufig eine von Gewalt aufgeladene Stimmung, die von manchen Zuschauern auch gewollt und gezielt aufgesucht wird. Fußball kann, z.B. bei unbefriedigenden Ergebnissen, Aggression und Gewalt schüren, insbesondere bei den Zuschauern, die sich diesen Stimmungen bewusst öffnen, den provozierten Konflikt nicht missen wollen, oder ihr Selbstwertgefühl an den Erfolg des Vereines

knüpfen: „*Mein Hemmungsmechanismus ist zurzeit außer Kraft gesetzt, weil gruppendynamische Kräfte auf mich einwirken. Das Töten ist nicht immer lustig, kann ich Ihnen sagen. Jetzt zählen die Kräfte der ungeordneten Massen, die, immer stärker apathisiert und fragmentiert, endlich auch ihre großen Augenblicke haben wollen*“ (Jelinek, 1999, S. 54).

## Das Spiel auf der Tri-Bühne

Von elementarer Bedeutung war für mich der Raum, weil als Bühne des Projektes eine reale Fußballtribüne genutzt werden sollte. Da das Stadion für den Fan als der Raum anzusehen ist, in dem eigene Regeln und Gesetze gelten, die die Einzigartigkeit eines Fußball-Besuches ausmachen und die eine bedeutungsvolle, dem Alltag ferne Welt generieren, muss dem Stadion als Ort eine außergewöhnliche Stellung beigemessen werden. Die Besonderheit des architektonischen Raumes ergreift den Fan und lässt den Besuch erst zum Erlebnis werden. Dankenswerter Weise stellte mir der SV Arminia Hannover die Tribüne seines Rudolf-Kalweit-Stadions am Bischofsholer Damm in Hannover zur Verfügung, so dass der Raum eine besondere Funktion übernehmen konnte, das Projekt an Authentizität und das dargestellte Verhalten an Glaubwürdigkeit gewann. Während der Aufführung des Projektes sollte der Zuschauer, vor der Tribüne stehend, die Schauspieler, bzw. die Anhänger des Zuschauer-Sports, auf deren Tri-Bühne beobachten – die Verhältnisse sollten sich drehen. Beobachtet sich so der Zuschauer gar selbst in der „Tiefe des Raumes“?

Bei der Umsetzung des Konzeptes wurden recht einfache, theaterpraktische (und auch theaterpädagogische) Ausdrucksformen wie z.B. Statuen, Standbilder und Bewegungsmaschinen genutzt, die sich insbesondere bei der Darstellung von massendynamischen Prozessen als probate Mittel erwiesen. Über klar choreographierte, von der Gruppe (die ausnahmslos in Trikots und Fankluft gekleidet war) synchron durchgeführte Bewegungsabläufe wirkten Massenrituale, wie z.B. der gemeinsame Toilettenbesuch in der Halbzeitpause, plötzlich glaubhaft. Einfachste, von den Schauspielern individuell gewählte Emotionsstandbilder, die in einer Dauerschleife wiederholt und vom Gesang der Fangemeinschaft unterstützt wurden, ließen auf der Bühne ein erstes Massengefühl bzw. das bereits angesprochene Wir-Gefühl entstehen. Vom mit Megaphon ausgestatteten Vorsänger angetrieben, wurden die Fans Teil einer großen, hierarchisch organisierten Maschinerie, in der zu Fangesängen durchgeführte Bewegungsabläufe klar vorgegeben waren.

## „Aus der Tiefe des Raumes“ Eine Fußballszene



Zwischen derartig durchchoreographierten Szenen wurden aber auch immer wieder Dialoge und Monologe gemischt, die eine Rhythmisierung der Szenerie gewährleisteten und tiefere Einblicke in die Figuren geben sollten. So tritt

z.B. der als Anführer von der Masse akzeptierte Vorsänger aus dem Fankollektiv heraus und bricht textlich mit seinem eigenen, vor der Gruppe autoritärem und selbstbewusstem Handeln: *„Meine Frau Ilse konnte meine Liebe zum Fußball nicht teilen oder auf Dauer tolerieren. 1976 wurde unsere Ehe geschieden. Schuldfragen zu erörtern, ist nicht nur gesetzlich aus der Mode gekommen, sondern war auch Ilse und mir damals zuwider. Unser Sohn Olaf, der nach unserer Scheidung bei mir als allein erziehendem Vater blieb, assistiert von seiner Großmutter, warf mir zwar zu Anfang vor, die Schuld an der Zerrüttung unserer Ehe zu tragen, zeigt aber nach kurzer Zeit Verzeihen und Verständnis. Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass es äußerst schwierig ist, mit einem Mann eine Familie zu gründen, der sich einem solchen Hobby intensiv verschrieben hat“* (Pauly, D., zit. bei: Moritz, 2002, S. 160). In dieser Szene wurde zudem das Megaphon immer dann als Verfremdungseffekt eingesetzt, wenn sich die Figur des Vorsängers von der von ihm vorgestellten Realität distanzieren wollte.

Die Fußballmusik diente vorrangig als Bindeglied zwischen Einzelszenen und Massenszenen, war aber zugleich auch chorisches Element, über das sich die dargestellten Fans mit sich selbst, der Gruppe und dem betrachteten Spiel identifizierten. Die musikalische Bandbreite reichte dabei von Franz Beckenbauers „Gute Freunde“ über „Three Lions“ von Baddiel, Skinner & The Lightning Seeds bis hin zu „Fußball ist unser Leben“ der Fußballnationalmannschaft von 1974.

Als inszenatorisch am schwierigsten gestaltete sich die Erarbeitung der fast schon zentralen und inhalt-

lich unumgänglichen Gewalt-Szene, in der sich die Gruppe zunächst in zwei Blöcke aufteilen musste, um dann im Kampf aufeinander zu treffen. Um auch in dieser Szene choreographische Elemente zu berücksichtigen, entwickelten wir während der Proben, basierend auf Improvisationen, einen durch Trommelrhythmen unterstützten Kampftanz, der sich Schritt für Schritt aufbaute, immer wieder einfror und schließlich im Standbild endete. Die auf der Flöte gespielte Fanhymne „You'll never walk alone“ von Garry & The Pacemakers ließ Ruhe einkehren, die Fans wurden wieder zu Mitgliedern ihrer homogenen Gruppe – Musik als verbindendes Element, als Mittel der Identifikation. Es ist an dieser Stelle selbstkritisch anzumerken, dass die Themen Gewalt, Rechtsradikalismus und Rassismus innerhalb der 30 Minuten nicht ausgiebig genug reflektiert und nur angedeutet wurden, was aber daraus resultierte, dass eine in diesem kurzen Zeitraum mögliche, oberflächliche Analyse dieser vielschichtigen Problematik nicht gerecht geworden wäre.

Erst mit dem Schlussbild verwandelten sich die Schauspieler zurück in die Personen, die sie unter ihrer Fankluft von Anfang an waren. Rollenstrukturen, die für knapp 30 Minuten galten, wurden abgelegt, der symbolische Rückzug in die Alltagswelt vollzogen. Die Szenerie kommentierend, an dieser Stelle drang vielleicht erstmalig der klassische Chor der Antike durch, verließen die Schauspieler die Bühne und gesellten sich unter die Zuschauer: *„Wir haben es beim Sport mit einem Massenphänomen zu tun, unter dessen Einfluss sich Menschen anders verhalten als sie es sonst tun würden. Unter dem Einfluss des Sports fühlen sich Menschen plötzlich maßgeblich, das ist ihr Wahn, ist er strafmildernd oder strafverschärfend? Was meinen Sie? Rufen Sie uns bitte an oder schreiben Sie uns! Lieber wäre uns aber, Sie täten es nicht. Im Grunde sind wir an Ihrer Meinung nämlich nicht interessiert“* (Jelinek, 1999, S. 70).

## Theater und Fußball – Kulturelles Gut der Gesellschaft?

„Ich habe oft über die Beziehung zwischen Wettkampfsport und Ästhetik nachgedacht. Die Handlung eines Theaterstücks kann uns als Zuschauer ganz und gar in den Bann ziehen; ich selbst erinnere mich noch an mein jungendliches Entsetzen, als mir klar wurde, dass Cordelia am Ende von König Lear tatsächlich tot ist. Und doch ist es nicht dasselbe wie das Fiebern um den Ausgang einer Begegnung. Allein schon visuell ist das Spiel von ästhetischem Reiz, und das Zusammenwirken von Persönlichkeit und Geschicklichkeit, das Ineinandergreifen der Aktionen von Spielern einer Mannschaft, all das ist immer wieder faszinierend zu beobachten; es garantiert mitreißende Unterhaltung für mindestens neunzig Minuten. Aber wenn meine Mannschaft spielt, rückt das Ergebnis in den Vordergrund“ (Parks, 2003, S. 171).

Doch ist es legitim, den Fußball, wie in der Einleitung dieses Artikels provokativ formuliert, als kulturelles Gut zu bezeichnen? Ist er auf einer Ebene mit den bildenden Künsten, der Musik oder gar dem Theater einzuordnen? Mit Sicherheit nicht! Es ist sogar sehr fraglich den Fußball grundsätzlich als narratives Perpetuum mobile der Gesellschaft zu erklären.

Dennoch kann der Fußball als Kultur und Kunst der Massen, des breiten Volkes angesehen werden – als ‚Theater des kleinen Mannes‘. Peter Handke bezeichnete ihn als eine Kunst, die für viele Menschen die einzige Berührung mit der Ästhetik darstellt – der Betrachter ergötzt sich am Kunstwerk, das von Künstlern durch Bewegung, Rhythmus und Teamarbeit auf dem Rasen live zelebriert wird. Der Zuschauersport Fußball kann dieser Argumentation folgend als kunst-ähnlich bezeichnet werden. Davon ausgehend, dass lebendiges Theater nur da entsteht, wo es zu einer meist geistigen Interaktion zwischen Agierenden und Reagierenden kommt, kann auch der Fußball diesem Anspruch gerecht werden. Der Spieler auf dem Feld beeinflusst durch sein Handeln die Stimmung der Masse, welche wiederum durch frenetische Anfeuerungen oder höhnische Zurufe die Spieler motiviert und antreibt. Die Zuschauer im Stadion werden Teil eines noch ungeschriebenen Dramas mit seinen eigenen Protagonisten und seinem eigenen dramatischen Aufbau. Durch Regeln wird einzig und allein der Rahmen des Dramas bestimmt – Inhalt und Struktur werden in einer fast symbiotischen Beziehung von Fan und Spieler live erarbeitet – der Zuschauer schaut dem Künstler bei der Arbeit über die Schulter. Soziologen gehen gar so weit, die vom Fan im Kollektiv über Fangesänge, Rhythmen und Emotion abgebaute Aggression als

kathartischen Reinigungsprozess zu bezeichnen. Diese Theorie greift aber nicht mehr, wenn sich die Aggression in Form von körperlicher Gewalt im oder vor dem Stadion entlädt.

## Auslaufen

Die Arbeit an dem Prüfungsprojekt hat gezeigt, dass, ähnlich wie im Theater, Rituale aus dem Zuschauer-Sport Fußball nicht wegzudenken sind. Sie ermöglichen dem Fan, geschützt vom Kollektiv, in häufig übertriebener Form Gefühle zu zeigen und zu verbalisieren, die in seiner Alltagswelt oft unangemessen und deplatziert wären: „Sie finden Fußball kindisch und lächerlich? Aber das ist ja eben das Rätselhafte an der Existenz des Fans – es werden Emotionen investiert, die scheinbar in keinem Verhältnis zu ihrem Anlass stehen“ (Parks, 2003, S. 161). Rituale sorgen für einen sozialen Gemeinschaftssinn und einen geregelten, kontrollierbaren Ablauf. Darüber hinaus können sie auch Spaß machen, doch sollten sie, gerade wenn Gewalt ritualisiert wird, immer wieder hinterfragt werden.

## Primärliteratur

- Balestrini, Nanni: I Furiosi. Die Wütenden. Berlin 2001.  
 Delius, Friedrich Christian: Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. Hamburg 1994  
 Handke, Peter: Die Angst des Tormanns vorm Elfmeter. München 2004  
 Hornby, Nick: Fever Pitch. Ballfieber – die Geschichte eines Fans. Köln 1997  
 Jelinek, Elfriede: Ein Sportstück. Hamburg 1999  
 Moritz, Rainer (Hrsg.): Vorne fallen die Tore. Fußball-Geschichte von Sokrates bis Völler. München 2002  
 Parks, Tim: Eine Saison mit Verona. München 2003

## Sekundärliteratur

- Bausenwein, Christoph: Geheimnis Fußball. Auf den Spuren eines Phänomens. Göttingen 1995  
 Eichler, Christian: Lexikon der Fußballmythen. München 2004  
 Geiger, Stefan: Sokrates flankt. Eine kleine Philosophiegeschichte des Fußballs. Düsseldorf 2002  
 Hopf, Wilhelm (Hrsg.): Fußball. Soziologie und Sozialgeschichte einer populären Sportart. Bensheim 1979  
 König, Thomas: Fankultur. Eine soziologische Studie am Beispiel des Fußballfans. Münster 2002  
 Kopiez, Reinhard: Fußball-Fangesänge. Eine Fanomenologie. Würzburg 1998  
 Martinez, Matias (Hrsg.): Warum Fußball? Kulturwissenschaftliche Beschreibungen eines Sports. Bielefeld 2002

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

**SpielART**

hilft  
sie zu  
finden



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

**Spiel- und Theaterpädagogik, Amateurtheater so  
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

Diesen Coupon  
bitte senden oder faxen an:

- Ich gebe für mein **SpielArt-Abo** eine Einzugsermächtigung

KontoinhaberIn: .....

Kontonummer: .....

Bank: ..... Bankleitzahl: .....

Datum: ..... Unterschrift: .....

**SpielArt**  
im FEZ Wuhlheide  
12459 Berlin  
Fax: 7712082  
E-Mail: [SpielArt.Berlin@web.de](mailto:SpielArt.Berlin@web.de)

## Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen

Romi Domkowsky

Inhalt meines Forschungsvorhabens „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“ ist die empirische Erforschung von (bildenden) Wirkungen des Theaterspielens auf junge Menschen. In meiner Längsschnittuntersuchung verfolge ich einen interdisziplinären Forschungsansatz, in den qualitative und quantitative Sozialforschungsmethoden integriert werden. Zwei Untersuchungsgruppen Theater spielender Jugendlicher werden mit zwei Kontrollgruppen junger Menschen verglichen, die nicht Theater spielen. So kann festgestellt werden, welche Wirkungen durch das *Theaterspielen* und nicht durch andere zum Beispiel entwicklungspsychologische Einflüsse erreicht wurden. Den ästhetisch-künstlerischen (also theatral-methodischen) Kompetenzen wird mein besonderes Augenmerk gelten, da nur durch das Einbeziehen des Gegenstandes Theater seine spezifische Wirkungsweise untersucht werden kann.

### FABRIK-Geschichten – Begegnungen auf der Suche nach dem Sinn einer theaterpädagogischen Einrichtung

*„Theater ist ja nicht nur was, wo man hingeht, was aufführt und dann wieder geht und 'n normaler Mensch ist. Sondern das ist mehr als das. Man lernt über sich für sich was. Seit ich Theater spiele, bin ich offener geworden. Ich hab' meiner Phantasie Hand und Fuß gegeben. Und ich hab' versucht oder versuche immer noch, meiner Kreativität Spielraum zu geben.“*

(Thomas in DOMKOWSKY 1998, S. 93)

1998 beschäftigte ich mich im Rahmen meiner Diplomarbeit im Fach Sozialpädagogik an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin mit Sinn und Bedeutung theaterpädagogischer Arbeit am Beispiel der theaterpädagogischen Abteilung des Geraer Stadttheaters, der Theaterpädagogischen FABRIK. Für diese Arbeit befragte ich neun Menschen die in sehr unterschiedlicher Beziehung zu dieser Institution standen (drei dort tätige Theaterpädagogen, drei Jugendliche, die dort Theater spielten, eine Mutter, eine Mitarbeiterin des Jugendamtes sowie den Kultusdezernenten der Stadt), um ein breit gefächertes, umfassendes Sinn-Bild zu erhalten (Sinn für die Initiatoren theaterpädagogischer Projekte, Sinn für die Nutzer theaterpädagogischer Angebote, Sinn für die Eltern der Kinder und Jugendlichen, Sinn für das Theater, Sinn für die Stadt).

### Auf Spurensuche – Hat theaterpädagogische Arbeit langfristige Wirkung?

*„Es ist für mich 'n Geschenk, was ich da alles mitgenommen hab.“*

(Thomas in DOMKOWSKY 2002, S. 44)

Im Jahr 2002 forschte ich für meine Abschlussarbeit „Auf Spurensuche“ im Fach Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin weiter. Mich interessierte, was auf eine intensive theaterpädagogische Arbeit folgt. Was wird aus jungen Menschen, die einen Großteil ihrer Freizeit mit Theaterspielen verbringen? Kann theaterpädagogische Arbeit auf das Leben von jungen Menschen längerfristige Einflüsse haben? Helfen Erfahrungen aus theaterpädagogischer Arbeit Jugendlichen dabei, das eigene Leben zufriedenstellend zu gestalten? – Hat theaterpä-

dagogische Arbeit langfristige Wirkungen? Und wenn ja – wie sehen diese aus? Es war naheliegend, für meine Recherchen erneut an meinem vorherigen Forschungsobjekt, der Theaterpädagogischen FABRIK, anzusetzen und die Jugendlichen zu befragen, die dort Theater gespielt hatten. Nach vier Jahren machte ich sie ausfindig und hörte, was aus ihnen geworden ist und vor allem, was ihnen die Theaterarbeit bedeutet (hat). Im Mittelpunkt der Analyse standen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Orientierung sowie weitere Kriterien für langfristige Wirkung wie Nachhaltigkeit von Beziehungen oder Erinnerungen. Die Studie repräsentiert keine vollständige Reflektion aller möglichen psychosozialen Wirkungen des Theaterspielens auf Jugendliche (vgl. dazu aber DOMKOWSKY 1998, FINKE/HAUN 2001a, FINKE/HAUN 2001b, BATZILL 1986, BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGEND-

## Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen



BILDUNG 1997-2002), denn darauf zielte sie nicht ab. Dargelegt werden nur die von den Interviewten beschriebenen, also reflektierten, erinnerten, damit die ihnen bewussten und von ihnen als erwähnenswert erachteten Entwicklungen.

Als Erhebungsinstrument dienten bei beiden Studien narrative Interviews mit Einflüssen vom problemzentrierten Interview. Die „FABRIK-Geschichten“ wurden von mir strukturanalytisch, „Auf Spurensuche“ inhaltlich-reduktiv in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1988) mit hermeneutischen Einflüssen ausgewertet. In der Auswertung wurden die entwicklungspsychologischen, sozialen und soziokulturellen Hintergründe der Befragten berücksichtigt.

### Mein Forschungsvorhaben „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“

Meine bisherigen Studien nutzend, forsche ich nun im Rahmen meiner Dissertation weiter.

#### Die Hypothesen

Nach nochmaliger intensiver inhaltsanalytischer und hermeneutischer Auswertung meiner beiden vorangegangenen Studien kann ich folgende (positive) Globalhypothese für das Forschungsvorhaben formulieren:

Regelmäßiges Theaterspielen fördert bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen, kulturellen, künstlerischen, Handlungs- und Lern- und Leistungsbereich.

Damit wird schon deutlich, wie umfassend Wirkungen von Theaterspielen sein können. Schließlich

wird durch diese ganzheitliche Tätigkeit eine Vielzahl von Lebensbereichen beeinflusst.

Beide Untersuchungen stellen fest, was auch die erwähnten vorhandenen empirischen Studien im Bereich der Theaterpädagogik konstatieren: Theaterspielen kann Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Theaterspielen kann Entwicklungsprozesse und Wachstumsprozesse auslösen und forcieren. Durch Theaterspielen können Jugendliche sichtbare Entwicklungs-/Lern-Fortschritte machen. Theaterspielen hat Folgen. Theaterspielen vermittelt durch aktives Selbst-Erfahren Potentiale. Theaterspielen kann mit der Persönlichkeit Einstellungen und Werte (in einem Fall zeigt sich eine Veränderung der Wertevorstellung gegenüber der des Herkunftsmilieus, vgl. DOMKOWSKY 2002, S. 36 und 66) verändern. Besonders auffällig ist bei den drei im Jahr 2002 Befragten die Entwicklung zu einer fehlerfreundlicheren Einstellung, die sich vom Leistungs- bzw. Konkurrenzdenken wegbewegt (weg von einer wetteifernden Leistungsmotivation, vgl. KUHLE/HENSELER 2003, S. 440).

Theaterspielen kann Ansporn, (Denk-)Anstoß und Impulsgeber sein.

Theaterspielen kann persönliche Wichtigkeit und Bedeutsamkeit erlangen.

Theater(spiel)erfahrungen können nachhaltig wirken; nach Einschätzung einer Befragten nachhaltiger als schulische Erfahrungen, schulische Lernprozesse und sogar das schulische Bewertungssystem, das maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf eines Jugendlichen hat.

Die Analyse der Interviews machte deutlich, dass der Vorgang bzw. Prozess Theaterspielen von folgenden Aspekten beeinflusst wird: Spaß/Begeisterung, Lust/Motivation, Kreativität/Phantasie, Angstfreiheit, Verbindlichkeit und Respekt. Diese voneinander abhängigen Variablen bewegen sich im gleichen zirkulären Bedingungsgefüge. Sie sind Voraussetzung bzw. Bedingung für das Theaterspielen, währenddessen aber auch im Prozess und veränderbar. Sollte eine dieser Bedingungen wegfallen, geraten auch die anderen Bedingungen des Theaterspielens ins Wanken.

Die Untersuchungen belegen, dass Theaterspielen auch Bildung und alternatives Lernen (in Bezug auf Anforderungen/Lerninhalte und Lernmöglichkeiten/Lernstrategien) ist. Bildung passiert beim Theaterspielen aus Begeisterung, Enthusiasmus und Interesse heraus. Eine Befragte schildert, wie sie auf diese Weise eine andere Einstellung bekommt, sich mit Inhalten zu beschäftigen. Theaterspielen ist erlebnisnahes Lernen und wirkt dadurch nachhaltig. Die kreativen Anforderungen (inklusive geforderte

## Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen

Eigenständigkeit und Einsatz) des Theaterspiels stehen im Kontrast zu meist einseitigen schulischen Bildungsanforderungen sowie Vermittlungsstrategien, die Unselbstständigkeit unterstützen. Die Lernhaltungen sind verschieden zu denen in der Schule, da das Lehrer-Schüler-Verhältnis hier von Offenheit und Wechselseitigkeit geprägt ist. Beim Theaterspielen wird anders mit Themen umgegangen als im herkömmlichen Schulalltag. Trotzdem gibt es von Seiten der Jugendlichen einen Bildungsanspruch an das Theaterspielen. Sie wissen über die zum Teil hohen Leistungsanforderungen des Theaterspiels und erwarten diese Herausforderungen. Theaterspielen kann die kritische Auseinandersetzung mit Lernchancen und Lernformen und die Entwicklung eigener Vorstellungen darüber fördern.

Die Auswertung der Vorstudien ergab, dass eine Vielzahl von Fähigkeiten durch Theaterspielen beeinflusst werden können. Um diese strukturiert darzustellen, nahm ich eine Einteilung in Kompetenzen unterschiedlicher Bereiche in freier Anlehnung an die Strukturierung des „Kompetenznachweises Kultur“ der BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG e.V. 2004b) und John ERPENBECK/LUTZ von ROSENSTIEL (2003) vor. Meine aus den beiden Voruntersuchungen generierte Hypothese ist, dass diese Kompetenzen durch Theaterspielen beeinflusst, entwickelt oder im besten Falle gestärkt werden können.

Im Bereich personaler Kompetenz betrifft das

- Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl,
- Selbstkenntnis: Bewusstwerdung eigener Stärken und Schwächen, Entdeckung eigener Ressourcen (Kraft, Energie, Kreativität), Wahrnehmung und Ausweitung persönlicher Grenzen,
- Selbstsicherheit,
- Selbstaussdruck und Selbstdarstellung,
- Extraversion (auf andere zugehen können, Freude am Umgang mit anderen Menschen; vgl. HOLLING/KANNING/HOFER 2003, S. 131),
- Offenheit, Experimentierfreude,
- Toleranz,
- Angstfreiheit (Freiheit von sozialer Angst: sich nicht vor der Interaktion mit anderen fürchten, soziale Situationen angstfrei bewältigen können, Selbstbewusstsein; vgl. ebenda),
- kreatives Potential, schöpferische Fähigkeiten und Originalität,
- Flexibilität,
- Pflichtgefühl, Disziplin und Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit, Ausdauer, Belastbarkeit und Durchhaltevermögen,
- Selbstüberwindung, Selbstsicherheit und Mut,
- Gelassenheit,



- kritische Selbst- und Weltreflexivität,
- Wissensorientierung,
- ganzheitliches Denken,
- Urteilsvermögen.

Theaterspielen kann auch soziale bzw. sozial-kommunikative Kompetenzen fördern. Im Einzelnen konnte ich in den Untersuchungen Einflüsse auf folgende soziale Persönlichkeitsaspekte feststellen:

- Kontaktbereitschaft,
- Beziehungsfähigkeit,
- das soziale Bewusstsein und Engagement,
- Teamfähigkeit: sozialintegratives Verhalten (Integrationsfähigkeit/Anpassungsfähigkeit) und die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit,
- soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration in eine soziale Gruppe,
- Eigenverantwortung/Verantwortungsbereitschaft,
- Kommunikationsfähigkeit und Sprachgewandtheit,
- Einfühlungsvermögen, Empathie,
- aktive Kritikfähigkeit, konstruktive Auseinandersetzung,
- Konfliktfähigkeit,
- Ambiguitätstoleranz,
- Akzeptanz,
- Durchsetzungsvermögen,
- Respekt.

Theaterspielen kann auch Einflüsse auf den Lern- und Leistungsbereich junger Menschen haben, auf

- die Lern- und Leistungsfähigkeit,
- die Lernbereitschaft,
- die körperliche und psychische Selbstbeanspruchung,
- die Wahrnehmungsfähigkeit,
- die Menschenkenntnis,
- das schöpferische und analytische Denken,

## Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen



- die Einsatzbereitschaft, Opferbereitschaft, Leistungsbereitschaft (kreativ-lernbereite Leistungsmotivation, ehrgeizige Leistungsmotivation, spielerische Leistungsmotivation [intrinsisch, flow]; vgl. KUH/ HENSELER 2003, S. 440), Anstrengungsbereitschaft und Investitionsbereitschaft (keine schwierigkeitsmeidende Leistungsmotivation und keine misserfolgsängstliche Leistungsmotivation; vgl. ebenda; Belastungsbereitschaft, vgl. OENNING 2003, S. 456).

Im Bereich der Handlungskompetenz kann Theaterspielen beeinflussen

- die Selbstmanagement-Fähigkeiten/Organisationsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Zeitmanagement, Selbststeuerungsfähigkeit, Planungsfähigkeit,
- die Eigenverantwortung/Verantwortungsbereitschaft,
- den Interessenhorizont und die Aktivitätsbereitschaft,
- Ansporn, Antrieb, Tatkraft, Eigeninitiative und Motivation, Lebendigkeit,
- die Begeisterungsfähigkeit,
- die Entscheidungsfähigkeit,
- die Problemlösungsfähigkeit,
- ergebnis- und zielorientiertes Handeln/Zielstrebigkeit,
- die Innovationsfreudigkeit,
- den individuellen Gestaltungsspielraum, Gestaltungswille,
- selbstbestimmtes Handeln.

Es liegt auf der Hand, dass Theaterspielen kulturelle Kompetenz fördern kann, im speziellen

- Toleranz,
- Übersetzungsfähigkeit,
- das individuelle Rollenrepertoire,

- Medienkompetenz,
- Teilhabe am kulturellen Leben,
- Interesse an Kultur,
- kulturelle Orientierung und Identität.

Im Bereich künstlerischer Kompetenz wurden Veränderungen durch Theaterspielen geäußert in Bezug auf

- Phantasie,
- Kreativität/kreatives Denken,
- Ausdruck, darstellerische und expressive Fähigkeiten,
- Medienkompetenz,
- Sprache/Körpersprache,
- Wahrnehmung,
- ästhetische Reflexion,
- Sinnlichkeit,
- Spielfähigkeit,
- das ästhetische Anspruchsniveau,
- Umsetzungs- und Gestaltungsfähigkeit und -willen.

Neben diesen umfassenden positiven Erwartungen kann schlussfolgernd aus den geführten Interviews folgende negative Hypothese vermutend formuliert werden:

Theaterspielen führt zu

- einer zusätzlichen und unerwünschten Belastung im Alltag,
- Frustration über unbefriedigende Erfolge,
- Zwang/Druck/Pflicht zum Proben und Produzieren (Aufführen),
- Verzicht auf andere Schul- und Freizeitaktivitäten (Entscheidungskonflikte),
- Misserfolge und Leistungsschwankungen im schulischen Bereich,
- einer zusätzlichen Einengung des außerschulischen Freizeitbudgets der Jugendlichen,
- Einschränkungen (im Freizeitbereich: zeitlich, im sozialen Bereich: Unterordnung unter die Interessen anderer, im persönlichen Bereich: hohe Erwartungen nach Erfolgen, die enttäuscht werden).

### Das Forschungsvorgehen

Zur Überprüfung dieser Hypothesen ergibt sich die Notwendigkeit, allgemeine und individuelle Entwicklungsverläufe von Jugendlichen in Bezug auf Merkmalsveränderungen durch Theaterspielen in den genannten Bereichen zu beobachten, zu beschreiben sowie zu analysieren und zu erklären. Effekte auf den Entwicklungsprozess der Jugendlichen, die durch das Theaterspielen (als unabhängige Variable) verursacht sein können, werden so erfasst und evaluiert.

## Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen

Für mein Forschungsvorhaben „Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen“ folge ich einem interdisziplinären Ansatz, in den qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden integriert werden. Die Komplexität des Forschungsgegenstandes erfordert die flexible und variantenreiche Kombination beider Ansätze.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsziel zeigte, dass die Erfassung des Forschungsgegenstandes am sinnvollsten durch eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie erfolgen kann. „In einer Längsschnittstudie wird eine identische Personen-Stichprobe über einen bestimmten Zeitraum hinweg mehrmals auf ausgewählte Merkmale untersucht“ (BASTIAN 2000, S. 32). Der Vorteil der Längsschnittuntersuchung besteht darin, dass der Stimulus (also das regelmäßige Theaterspielen) bewusst gesetzt werden kann. Nicht vorstellbar ist für mich eine traditionelle Laborforschung, in der einzelne Variablen experimentell variiert und auf ihre Wirkung hin untersucht werden. Sie vernachlässigt die reale Erfahrungssituation. Stattdessen möchte ich bewusst „ins Feld“ gehen, weil ich nur hier die Besonderheiten meines Forschungsgegenstandes erfassen kann. Mein „Experiment“ versteht sich als reine Feldstudie.

Konkret sollen die Wirkungen/Effekte des Theaterspiels in zwei Schulklassen, die beginnen, Theater zu spielen, über einen Zeitraum von insgesamt einem (Schul-)Jahr erfasst (quantitativ) und beobachtet (qualitativ) werden. Welche Effekte hat die Intervention Theaterspielen? Wirken sich Leistungssteigerungen im darstellerischen Bereich auch positiv in anderen Persönlichkeitsbereichen aus oder gibt es gravierende Divergenzen und Unterschiede? Gibt es Lust- oder Frustrationserlebnisse (im Theaterbereich), die auch andere Bereiche beeinflussen? Die Schüler/innen aus den Untersuchungsgruppen sollten noch nie (regelmäßig) Theater gespielt haben, damit die durch die Intervention Theaterspielen hervorgerufenen Effekte auch wirklich erfasst werden können und nicht bereits schon vorhanden sind. Das von einem/r Theaterpädagogen/in oder ausgebildeten Darstellendes-Spiel-Lehrer/in regelmäßig angeleitete Theaterspielen sollte mindestens über ein halbes (Schul-)Jahr andauern, am besten wäre ein ganzes Schuljahr. Um die Vergleichbarkeit zu sichern, soll das Theaterspielen nicht von einem/r Künstler/in oder nicht ausgebildeten DS-Lehrer/in angeleitet werden. Wenn es eine Aufführung gäbe, wäre das sehr gut, weil auch die mit in die Studie einfließen könnte. Die Schüler/innen sollten mindestens in die 8. Klasse gehen. Klassen aus zwei unterschiedlichen Schultypen in unterschiedlich strukturierten Bezirken wären für die



Untersuchung notwendig. Es wird vor dem ersten Theaterspielen eine standardisierte Befragung (mit Fragebogen) stattfinden. Danach beginnt das Theaterspielen und ich begleite diesen Prozess beobachtend und mit narrativen Interviews sowie weiteren qualitativen Forschungsmethoden. Nach einem halben (Schul-)Jahr wird eine zweite standardisierte Befragung erfolgen. Nach einem weiteren halben (Schul-)Jahr, also ein ganzes (Schul-)Jahr nach der ersten Messung, erfolgt noch einmal eine standardisierte Befragung. Im Fragebogen sollen differential- und sozialpsychologische Daten erfasst werden. Im qualitativen Teil der Studie soll es um das Erfassen eines ästhetisch-künstlerischen, also theatral-methodischen Kompetenzzuwachses gehen. Die beiden Untersuchungsgruppen werden mit zwei Kontrollgruppen junger Menschen verglichen, die nicht Theater spielen. Der Vergleich bezieht sich auf den quantitativen Teil der Studie, für den zu insgesamt

## Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen



drei Messzeitpunkten Daten mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben werden. Von Nachteil ist, dass ich nicht die Möglichkeit haben werde, die Probanden über mindestens drei Jahre zu begleiten (wie es ein internationales Expertenkomitee der European Science Foundation empfiehlt), sondern dies maximal anderthalb Jahre tun kann.

Ich werde mich in meiner Forschungsarbeit dem quantitativen wie dem qualitativen Ansprüchen stellen. Da die Wahl von Methoden bekanntlich Einfluss auf die Ergebnisse hat, ist eine Variation mehrerer Methoden angebracht und notwendig (vgl. BASTIAN 2000, S. 104). Diese Methodenkombination ist bis heute in der theaterpädagogischen Fachforschung noch nie geleistet worden.

Meine Forschung untersucht, wie Jugendliche das, was sie beim und durch das Theaterspielen lernen, in andere Lebensbereiche übertragen und ob sie dies überhaupt tun. Anzeichen dafür, dass ein solcher Transfer tatsächlich passiert, waren in den Vorstudien zu finden. Auf der Basis quantitativer und qualitativer Befunde werde ich die Transferqualität, die persönlichkeitsprägende „Effektivität“ des Theaterspielens wissenschaftlich überprüfen. In der Analyse geht es um Wechselwirkungen und Zusammenhänge in einem systemischen Netz von Variablen. Wirkungen sind stets von komplexen, interagierenden Einflussfaktoren in einem systemischen Variablenetz abhängig. Es gibt nicht die Wirkung des Theaterspielens auf den/die Schüler/in. Ich bin mir bewusst, wie sehr die allgemeine und individuelle Entwicklung von Jugendlichen unter dem Einfluss einer Vielzahl von Faktoren vonstatten geht. „Der theoretische Diskurs von möglichen Transfereffekten muss daher aus dem philosophischen Grundprinzip einer Dualität von Person und Umwelt, von Beziehungen zwischen Individuen und Lebenswelt

erfolgen, die in vielfältigen, sporadischen, fakultativen, intentionalen, selektiven oder unausweichlichen Kontakten eine Fülle möglicher gegenseitiger Einflüsse einschließt, die letztlich für Fähigkeits-, Verhaltens- und Erlebnisweisen konstitutiv sind. Diese real gegebene Komplexität ergibt sich aus einer Vielzahl von Faktoren, die bei der Entwicklung und Reifung eines Menschen grundsätzlich von Bedeutung sind: die Erbeeinflüsse, der körperliche und geistige Reifungsprozess, die soziokulturelle Umwelt in den primären (Familien) und sekundären Sozialisationsagenten (Gesellschaft, Schule, Medien, Peer-groups)“ (ebenda, S. 41).

Ökologische Forschungsansätze haben den Gedanken an Interdependenzen in einem hochstrukturier-ten System aufgegriffen. „Systemische Ansätze dürften unserer komplexen und komplizierten Wirklichkeit eher gerecht werden als multifaktorielle Regressionsanalysen, denn Wirklichkeit ereignet sich über Vernetzungen und Interaktionen von Variablen“ (ebenda, S. 112). Systemisch gesehen bestehen zwischen allen Einflussfaktoren Wechselwirkungen und zirkuläre Prozesse (vgl. BATESON 1987, VESTER 1990a und b). „Zwischen den einzelnen unabhängigen und abhängigen Variablen können positive und negative Rückkoppelungen verlaufen“ (BASTIAN 2000, S. 112 f.). Ursachen sind nicht einfach unabhängig und additiv, sondern wie ein Netzwerk interaktiv. Deshalb müssen sie als wechselseitig abhängige, interagierende Variablen untersucht werden, die in unterschiedlichen Netzwerken zudem unterschiedliche Effekte haben können (vgl. ebenda, S. 41). In dieser komplexen Vernetzung das Theaterspielen als alleinigen Verursachungsfaktor für bestimmte Entwicklungen ausfindig machen zu wollen, wäre ein auswegloses Unternehmen und eine unzulässige Reduktion zugleich. Aus diesem Grund bevorzuge ich den systemischen Ansatz. Ziel der Analyse wird schließlich auch sein, die systemische Vernetzung aller von mir integrierten Variablen darzustellen, wobei der Variablen „Theaterspielen“ eine wesentliche Einflussgröße zukommen wird. In Hinblick auf die Beobachtung von Effekten der Intervention Theaterspielen wird deutlich, dass die Studie auch Züge einer Evaluationsforschung trägt. Evaluationsforschung befasst sich als ein Teilbereich der empirischen Forschung mit der Bewertung des Erfolges von Maßnahmen oder Interventionen (vgl. ebenda, S. 33 und BORTZ/DÖRING 2002, S. 101). In meiner Studie untersuche ich Ergebnisse einer Forschung, die den „Nutzen“ von Theaterspielen, die so genannten Transfereffekte des Theaterspielens, zum Gegenstand hat (Überprüfung und Kontrolle im Hinblick auf seine Effizienz). Diese Überprüfung zielt auf Bedingungsanalysen und Erklärung

von Sachverhalten (multikausale Ursachenforschung) mit dem Ziel der größtmöglichen Generalisierung (Übertragbarkeit).

Der Untersuchung der in der bisherigen theaterpädagogischen Forschung viel zu kurz gekommenen ästhetisch-künstlerischen und theatral-methodischen (vgl. DOMKOWSKY 2002, S. 64) Kompetenzen, wird mein besonderes Augenmerk gelten. Dabei ergibt sich zunächst die Herausforderung, ob und wie ästhetische Bildungswirkungen erfasst werden können, die spezifische Materialität der (vermitteln den) Kunstform Theater berücksichtigend. Dies wird sinnvoll nur durch eine längerfristige Beobachtung der Theaterspielerfahrungen der Untersuchungsgruppen möglich sein. Diese Beobachtung soll mindestens ein halbes Jahr ab Einsatz der Intervention Theaterspielen offen mit dem Fokus auf der Entwicklung theatral-methodischer Fähigkeiten erfolgen. Methoden aus der Beobachtungstechnik von Rollenspielen (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 322) könnten hier mit einer ganz anderen Ausrichtung genutzt werden. Beobachtung, hier als primäre qualitative Forschungsmethode eingesetzt, ist eine wesentliche Grundlage des Theaterspiels selbst. Ohne gute Beobachtung und aufmerksame Wahrnehmung kann kein Theaterspiel auskommen. Klare Parallelen meines sozialwissenschaftlichen Forschungsvorgehens gibt es auch zum theatralen Vierschritt: beobachten/wahrnehmen – beschreiben – interpretieren – reagieren. Durch die Beobachtung des Theaterspiels als aneignende Tätigkeit kommt der produktiven Kunsterfahrung als eigenständigem Erfahrungsbereich, nicht nur als „Vorerfahrung“ oder „Nebenwirkung“, die ihr angemessene Bedeutung und Aufmerksamkeit zu. Nur durch das Einbeziehen des Gegenstandes Theater kann seine spezifische Wirkungsweise untersucht werden. Was ist das Besondere am Theaterspielen? Wodurch unterscheidet sich das Theaterspielen von anderen sozialen Tätigkeiten? Welches Potential steckt im Theater und nur dort? (vgl. DIETRICH 2001, S. 4, S. 6) Welche Wirkkräfte hat Theaterspielen, die andere Künste und Freizeitbeschäftigungen „so“ intensiv und extensiv vielleicht nicht zu bieten haben? Da ich mich für die Beobachtung im Sinne qualitativer Forschung entschieden habe, werden vorab keine Kriterien bestimmt. Anregungen für Aspekte, die den Beobachtungsfokus schärfen können, werde ich zum einen aus der Auswertung von Aufnahmekriterien für Schauspielschüler/innen erhalten. Es ist zu vermuten, dass in Aufnahmeprüfungen unter anderem genau diese interessierenden Kriterien geprüft werden. Weiterhin liefern Künstlertheorien des Schauspielens Kriterien, die ästhetisch-künstlerische Erfahrungsweisen im Zusammenhang mit

## Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen

Theaterspielen beschreiben (vgl. HENTSCHEL 1996, S.133 ff.). Die Studie kann sich in diesem Punkt als empirische Prüfung der theoretischen Forschungen von Ulrike HENTSCHEL verstehen.

Mit meinem Forschungsvorhaben „Die Wirkung des Theaterspiels auf junge Menschen“ möchte ich den konzeptionellen Rahmen einer Theaterarbeit als ästhetischer Bildung empirisch und pragmatisch sichern und materialreich füllen, so dass Fragen der Evaluation und der Selbstreflexivität des Faches begründet beantwortet werden können.

Meine Dissertationsarbeit wird erfreulicherweise von der Konrad-Adenauer-Stiftung (Begabtenförderung) in Form eines Promotionsstipendiums unterstützt.

### Literatur

- Bastian, H. G.: Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern?. Zwischenbilanzen zu einer Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. In: Scheidegger/Eiholzer 1997, S. 123-149
- Bastian, H. G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz 2000
- Bateson, G.: Geist und Natur. Frankfurt 1987
- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin 2002
- Dietrich, C.: Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie. Kassel 1998
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: Allgemeine Lernchancen kultureller Bildung. Spezifische Tätigkeitsmerkmale der künstlerischen Gestaltung. 1997-2002  
www.schlueselkompetenzen.bkj-remscheid.de
- Dietrich, C.: Musikalische und alltägliche Interaktion. Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Vermittlung „sozialer Kompetenzen“ durch Musik. Remscheid 2001. www.bkj-remscheid.de
- Domkowsky, R.: FABRIK-Geschichten – Begegnungen auf der Suche nach dem Sinn einer theaterpädagogischen Einrichtung. unveröffentlichte Diplomarbeit Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin. Berlin 1998
- Domkowsky, R.: Auf Spurensuche – Hat theaterpädagogische Arbeit langfristige Wirkung? unveröffentlichte Hausarbeit zum Abschluss des Zusatzstudienganges Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Berlin 2002
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

- Finke, R./Haun, H.: Lebenskunst Theaterspielen – Zur Durchführung und Auswertung des Modellprojekts „Psychosoziale Wirkungen des Theaterspiels bei Jugendlichen“. In: Korrespondenzen Heft 38 (2001a), S. 56-66
- Finke, R./Haun, H.: Lebenskunst Theaterspielen – Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspiels bei Jugendlichen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2001b), S. 96-107
- Hentschel, U.: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996
- Holling, H./Kanning, U.-P./Hofer, S.: Das Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz“ (SOKO) der Bayerischen Polizei. In: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 126 - 139
- Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 37. Oktober 2000
- Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 38. März 2001
- Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 39. Oktober 2001
- Kuhl, J./Henseler, W.: Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 428 - 453
- Lenakakis, A./Nickel, H.-W.: Theorie und Empirie der Spiel- und Theaterpädagogik. Referate, Diskussionen, Materialien aus dem Berliner Fachkongress und dem Symposium vom Februar 2001. Berlin 2002
- Lindner, W.: Die Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. 2004b, S. 91 - 99
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1988
- Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theorie und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München 1996
- Oenning, S.: Das ELIGO-System. In: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 454 - 459
- Scheidegger, J./Eiholzer, H. (Hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau 1997
- Schilling, K.: Analyse theaterpädagogischer Praxis als Prozess. Methoden-Reflexion für die Untersuchung der selbstproduzierten Theater-Welten von Mädchen in der beginnenden Adoleszenz. In: Lenakakis, A./Nickel, H.-W. (2002). S. L.9-L.14
- Schneiderhan, A.: Wirkungsanalyse der künstlerischen Arbeit als Potentialförderung – eine Pilotstudie mit Kindern und Jugendlichen in einem Jugendkulturzentrum. MS Universität Regensburg. Regensburg 1999
- Schorn, B.: Kompetenznachweis Kultur beispielhaft. 2004(a). [www.bkj-remscheid.de](http://www.bkj-remscheid.de)
- Schorn, B.: Lernen sichtbar machen – Ein Tagungsrückblick. 2004(b). [www.bkj-remscheid.de](http://www.bkj-remscheid.de)
- Vester, F.: Unsere Welt – ein vernetztes System. München 1990 (a)
- Vester, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. München 1990 (b)

## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/ Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

Ute Pinkert/Tania Meyer



### Den „Versprechungen des Ästhetischen“ auf der Spur

Wie Yvonne Ehrenspeck dargestellt hat, ist die Geschichte der Ästhetischen Bildung davon geprägt, dass ihr trotz Diskontinuitäten und Differenzierungen im jeweiligen historischen Verständnis von „Ästhetik“, „Ästhetischer Bildung“ oder „Erziehung“ eine prinzipiell „positive Wirkmacht für gesellschaftliche, pädagogische, politische oder individuelle Belange attestiert“ wird (Ehrenspeck: 12). So lässt sich beispielsweise unter einer historischen Perspektive ein Zusammenhang zeigen zwischen in der ästhetischen Bildung jeweils präferierten Modellen und praktischen Verfahren einerseits und Bewertun-

## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

gen des (außerästhetischen) Alltags durch die Initiatoren der Bildungsprozesse andererseits (vgl. Pinkert). Erweisen sich dabei unter einer historischen Perspektive bestimmte Begriffe als besonders verallgemeinerbar für die jeweilige historische Akzentuierung<sup>1</sup> der „Versprechung des Ästhetischen“, so sperrt sich die unmittelbare Gegenwart dem nach „dem Typischen“ suchenden Blick. Aus diesem Grunde sei hier bewusst an eigene Erfahrungen und Interessen angeknüpft und behauptet, dass ein Schlüsselbegriff für ästhetische Bildungsprogramme der Gegenwart derjenige der Grenzüberschreitung ist.

### „Grenzüberschreitungen“

Im Begriff der Grenzüberschreitung bündeln sich dabei sowohl Beschreibungen der Zielsetzung und der Arbeitsweisen künstlerisch-pädagogischer Arbeitsprozesse (z.B. bei Karl, und ausführlich bei Lange: 379 ff.); ihrer politisch-sozialen und pädagogischen Legitimation (vgl. Lange: 9 ff., 291); der zugrunde liegenden semiotischen (vgl. Hanke) und kultur-anthropologischen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Seitz 1996) wie auch der strukturellen Bedingungen ihrer Wirksamkeit (u. a. bei Nickel, Ruping, Wiese). Wenn die im Bild der Grenzüberschreitung eingeschlossene Vorstellung von einer Veränderung der Lernenden, d. h. der *Transformation* ihres ‚begrenzten‘ Ausgangs-Zustandes in einen anderen, für Lern- und Bildungsprozesse allgemein grundlegend ist<sup>2</sup> so wird sie doch in der Ästhetischen Bildung zum ‚ganzheitlichen‘, weil „geistig-sinnliche Areale“ (Lange) umfassenden Anspruch. Will man diesen näher beschreiben, bietet sich ein Blick in die Theaterpädagogik an als diejenige Disziplin Ästhetischer Bildung, die traditionell den „Raum der Sinne“, den Körperleib der Partizipierenden, als Material und Medium der ästhetischen Praxis in den Mittelpunkt stellt. Hier wird die Beziehung zwischen ästhetischen Bildungsprozessen und Grenzüberschreitungen im Wesentlichen von zwei Seiten her beschrieben.

Die erste nimmt eher das (ästhetisch) lernende Subjekt in den Blick und zielt auf die Überschreitung der Handlungs- und Handlungsroutinen, wie sie von diesem innerhalb der sozialen Praxis in praktischer Mimesis (Bourdieu) angeeignet worden sind. So ist es erklärtes Programm einer „pädagogischen Arbeit mit Spiel und Theater (...), mit Haltungen zu experimentieren, sie zu verfremden, gewohnte Verhaltensmuster bewusst zu machen, sie *neu zu konstruieren* und in neue Zusammenhänge zu stellen“ (Hentschel: 20, Hv. Verf.). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass der auf die Ästhetik Brechts bezogene Haltungsbegriff im Sinne einer „Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmatrix“ mit dem Konzept des Habitus von Bourdieu in Beziehung zu

setzen ist. Eine auf Grenzüberschreitung zielende spiel- und theaterpädagogische Arbeit bedeutet für die Partizipierenden, dass sie einen kritischen<sup>3</sup> Abstand zu eigenen und fremden habituellen Dispositionen (Haltungen) erlangen, dass sie diese in ihrer „grundsätzlichen Konstruierbarkeit“ (Hentschel) erkennen und – zumindest temporär – verändern (vgl. Hentschel: 20). Den Modus der Erfahrung, der die Grundlage und Voraussetzung für dieserart Transformationsprozesse bildet, bezeichnet Ute Karl in Anlehnung an Fischer-Lichte „liminale Erfahrung“ (Karl: 36).

Die andere Perspektive nähert sich den Prozessen der Grenzüberschreitung eher von einer strukturellen Seite an und beschreibt die Voraussetzungen, die den lernenden Subjekten die Grenzüberschreitung bzw. Transformation ermöglichen sollen. So werden die in ästhetischer Praxis zu schaffenden Bedingungen meist mit raumbezogenen Begriffen wie „Spielraum“ (Hanke), „Schwellenraum“ (Nickel), „Räume im Dazwischen“ (Seitz), oder aber auch als „zweite Wirklichkeit“ (Hentschel) beschrieben. Einigkeit besteht darüber, dass die Transformation der Partizipierenden davon abhängig ist, ob es gelingt, eine Differenz zwischen den Verhaltensnormen, die im Alltag gültig sind und denen, die für die Partizipierenden an spiel- und theaterpädagogischen Prozessen gelten, zu etablieren. Vor dem Hintergrund einer Definition des Spiels, die die Wirkkraft des Semiotischen anerkennt und integriert (vgl. Hanke), wird die allgemeinverbindliche Durchsetzung eines vom Alltag unterschiedenen Raums zur Voraussetzung für *theatrales Spielen* überhaupt (vgl. Wiese: 286). Auf diese Weise ist Voraussetzung wie Ergebnis des theatralen Spiels eine Wirklichkeit, die als „antistrukturell“ beschrieben werden kann, als eine Aufhebung der normativen Sozialstruktur, des Systems sozialer Rollen und Statuspositionen (vgl. Nickel: 77).



## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

Die subjektive und strukturelle Dimension von Grenzüberschreitung im theaterpädagogischen Arbeitsprozess sind unmittelbar aufeinander bezogen und werden in Bezug auf die Ritualtheorie Victor Turners idealerweise als doppelte Transformation konzipiert:

*„Was Turner hier auf die Gesellschaft insgesamt bezieht, lässt sich gut für die Theatergruppe übersetzen: sie trennt sich von der Alltagsrealität, sie löst die SpielerInnen aus ihren normativen Bindungen, sie macht sie frei, Neues zu finden, Erfahrungen zu gestalten, danach ihre (antistrukturellen, liminoiden) Gestaltungen aus dem Spielraum zurück in den Alltag zu transportieren als ‚Samen künftiger sozialer Entwicklung‘ nach innen [Veränderung der Haltung] und nach außen. Aufgabe des Spielleiters ist es unter anderem, die SpielerInnen zweimal über die Schwelle zu geleiten.“* (Nickel: 77)

Das „Versprechen“ einer (zumindest kurzzeitigen) Transformation des/der Theaterspielenden innerhalb und mittels des Theaterspielens, stützt sich auf die jüngere Ritualforschung (van Gennep, Turner), auf theateranthropologische Untersuchungen (Schechner) sowie auf aktuelle Untersuchungen der transformativen Wirkung von Theaterperformances in der Theaterwissenschaft (vgl. Fischer-Lichte 1999). Es bildet einen als abgesichert geltenden strukturellen Rahmen, der bildungstheoretisch relevante Zusammenhänge ästhetischer Praxis beschreibt und die Merkmale und Potentiale spiel- und theaterpädagogischen Handelns umreißt.

Offen aber bleibt, in welcher Weise diese Möglichkeiten der Transformation sich in konkreten Situationen der spiel- und theaterpädagogischen Praxis *verwirklichen* (lassen). Woran liegt es, dass sich in der einen (Lehr-)Veranstaltung ein „Spielraum“ herstellt und die Partizipierenden, lustvoll Dinge wagen und probieren, die sie selbst kaum für mög-

lich gehalten hätten; und in der anderen, ganz ähnlich konzipierten, nichts von all dem passiert? Es ist die Erfahrung von Spielleitenden, dass die Erzeugung einer Differenz zwischen dem Raum des Alltags und demjenigen des theatralen Spiels nicht nur davon abhängt, welche Verfahren oder Methoden im Sinne von „Spielregeln“ (Nickel) „strategisch“ eingesetzt werden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Begründungen und abgegebenen „Versprechen“ erscheint die theaterpädagogische Praxis sehr unübersichtlich: Wie und von wem wird sie eigentlich jeweils *gemacht*?

### Unbekannte Praxis

Hier offenbart sich eine Kluft in der Erforschung und Beschreibung theaterpädagogischer (ästhetischer) Bildungsprozesse. Vergleichbar vielleicht mit dem blinden Fleck, wie er dem strukturalen Blick des soziologischen Theorieprojekts von Pierre Bourdieu attestiert wird (vgl. Kalthoff) hat die theaterpädagogische Forschung bisher weitgehend eine empirische Konkretisierung ihrer theoretischen Setzungen vermissen lassen. Dabei sind hier nicht jene in jüngster Zeit unternommenen empirischen Untersuchungen<sup>4</sup> gemeint, die die Wirkungen des Theaterspiels auf die Beteiligten im Sinne von inneren Lernfortschritten untersuchen, wie sie mittels *Interviews und Gesprächsanalysen* zugänglich werden. Mittels dieser aus den benachbarten Sozialwissenschaften entlehnten Methoden werden die Erfahrungsberichte der Partizipanden, d.h. diejenigen, die im Zuge ästhetischer Bildung Transformationsprozesse durchlaufen (sollen/können), in den Mittelpunkt gestellt und aus diesen Selbstaussagen „mentale Konzepte“ oder „subjektive Theorien“ (Alkemeyer 2005: 7) rekonstruiert. Die dabei stattfindende Konzentration auf die mentale Konstruktion einer Erfahrungswirklichkeit, deren Produktion nicht unwesentlich durch die jeweilige Befragungssituation bestimmende Intentionalität der Beteiligten geprägt ist, blendet gewöhnlich die konkreten körperlich-sinnlichen Handlungsweisen aus, die den sprachlich reflektierbaren Erfahrungen zugrunde liegen. Die Fokussierung der empirischen Forschungsmethoden auf das, was im Ergebnis von Spielprozessen sprachlich mitteilbar gemacht werden kann, abstrahiert damit von prozessualen Aktivitäten des Körpers, die von Spielenden wie Beobachtenden als „Eigenleben“ (Karl: 35) des Körpers empfunden und nicht selten als „Widerständigkeit“ (ebd.) bewertet werden.

Um diese im Prozess befindlichen, meist unbewusst ablaufenden Aktivitäten in den Blick zu bekommen, ist ein Perspektivenwechsel in Bezug auf den Gegenstand und die Forschungsmethodologie notwendig.



## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

Dies steht in Übereinstimmung mit Befunden, dass in der Theaterpädagogik ein „Forschungsbedarf (besteht), der konkrete Bildungs- und Lernverläufe beobachtet, festhält und auswertet“ (Westphal: 114). So schlägt Kristin Westphal vor, mittels videogestützter, teilnehmender Beobachtung den „Vollzug des Wahrnehmens von Theater und seinen Artikulationsweisen“ in einer Weise zu erforschen, „die leiblich-sinnliche – also pathische und responsive Dimensionen mit einschließt“ und der „Genesis von prozessuellem Sinn“ auf den Grund geht (vgl. ebd.). Gründet sich das von Westphal angekündigte Forschungsvorhaben vor allem auf die Phänomenologie Merleau-Pontys und das Konzept der „responsiven Korrespondenz“ von Waldenfels, wird in dem von uns zu entwerfenden Projekt eine Orientierung an Ansätzen der Soziologie und Erziehungswissenschaften vorgeschlagen, wie sie in jüngster Zeit im Zusammenhang mit der so genannten „kulturwissenschaftlichen Wende“ entwickelt worden sind.

### Ansätze aus der Lern- und Schulforschung

Verschiedene neuere Ansätze der Erziehungswissenschaften zur Erforschung von Ritualen und Ritualisierungen an Schulen und dem Performativen im Alltagsverhalten von Schülerinnen und Schülern (Wulf/Zirfas/Göhlich u. a.) korrespondieren dabei mit soziologischen Betrachtungen von „Praktiken des Lernens“ (Alkemeyer), sowie mit solchen, die Kalthoff unter „neue Bildungs- und Kindheitsforschung“ (Kalthoff: 125) zusammenfasst. In all diesen werden Körper bzw. die sinnlich-körperliche Seite sozialer Prozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und die (lernenden) Akteure als *agierende Körper* in Beziehung zu anderen und ihrer Umgebung beobachtet. Dabei verlagert sich die Aufmerksamkeit auf die Mikroebene der konkreten *sozialen Situation*, in der die Akteure Sozialität hervorbringen (Kalthoff: 125). Diese konstituiert sich aus einem Komplex von Raum- und Zeitstrukturen, Architekturen, Atmosphären und Artefakten, aus den beteiligten Akteuren, die eine bestimmte Form von Gemeinschaft bilden und aus den Praktiken, die die Subjekte in diesen Ordnungen vollziehen (vgl. Alkemeyer 2005: 5 ff.).

Bei allen Unterschieden gehen die genannten Ansätze dabei davon aus, „dass soziale Wirklichkeit nicht einfach vorhanden ist, sondern von den Teilnehmern durch ihr Wissen und ihre Praktiken interaktiv hervorgebracht wird (*Hervorbringungs-/Performanzannahme*)“ (Kalthoff: 125). Entscheidend sind dafür mimetische Prozesse, in denen sich soziales Handeln körperlich abspielt und erlernt wird. Nach Wulf vollzieht sich Lernen in der Nachahmung von

Handlungen als kreativer *Prozess ihrer Neuschaffung*. Auf diese Weise wird ein praktisches Wissen geschaffen, das in Beziehung zu anderen Menschen als Aufführung von Bewegungen und Handlungen sichtbar wird (Wulf 2005: 8). Damit treten bei der Beobachtung von Lernprozessen auch jene „konkreten Praktiken des Lernens (in den Blick), wie jene stumm zwischen den Körpern sich vollziehenden mimetischen Prozesse, in denen die stets mit Bedeutungen und sozialen Werten beladenen Bewegungen, Gesten und Haltungsschemata anderer Personen nachgemacht werden“ (Alkemeyer 2005: 2). Um diese mimetischen Prozesse beschreibbar zu machen, empfiehlt sich eine Unterscheidung von Handlungen und Praktiken (vgl. Hirschauer, Alkemeyer 2005). Nach Hirschauer ist eine Handlung eine „analytische Einheit“, die „nach einem Impuls und einem Sinnstiftungszentrum (verlangt)“ (Hirschauer: 73) und mit „Warum- und Wozu-Fragen“ von den Akteuren selbst erfragt werden kann (ebd.); Praktiken dagegen sind das, was geschieht, („emergente Phänomene“), d.h. sie „entstehen situativ zwischen den Akteuren sowie zwischen ihnen und ihrer jeweiligen materiell-symbolischen Umgebung“ (Alkemeyer 2005: 5).

Wenn sich mimetische Prozesse in ihrer Körperlichkeit mit funktionellen Aspekten der Differenzbearbeitung und der Bildung von Gemeinschaften verbinden, wird in der neueren Bildungsforschung von Ritualen bzw. Ritualisierungen gesprochen. So definiert Christoph Wulf Rituale als „sinnlich erfahrbare Inszenierungen“ zur Bearbeitung von Differenzen, als körperlich-expressive, regelhafte, repetitive und öffentliche kulturelle Aufführungen (Wulf 2001: 7). Dabei heißt „Bearbeitung von Differenzen“, dass diese konstatiert, konstituiert, aufgebaut oder behoben werden (Audehm/Zirfas: 47), während im gleichen Zuge Gemeinschaften gebildet, abgegrenzt,



## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

verändert oder aufgelöst werden, wobei das Ziel ihre Konstituierung und eine Identifizierung der Einzelnen mit der Gemeinschaft ist. Insofern werden in Ritualen soziale Ordnungen hervorgebracht und ausdifferenziert sowie in ständiger Wiederholung bestimmter körperlicher Vollzüge Räume geschaffen bzw. gegenüber anderen abgegrenzt.

### Liminalitäten

Die Anwendung des Ritualbegriffs auf mimetische Praktiken z.B. innerhalb der Schule<sup>5</sup> schließt auch die Betrachtung von Liminalität bzw. liminalen Phasen als Bestandteile rituellen Handelns ein. Voraussetzung dafür ist, dass Schule nicht als homogener Ort begriffen, sondern als ein spezifischer Raum des Lernens gesehen wird, der sich durch eine Vielfalt von ineinander verschränkten Räumen, sozialen Ordnungen und zeitlich strukturierten Rahmen auszeichnet. So besteht Schule neben dem „Sonderraum“, in dem „Lernprozesse aus alltäglichen Handlungskontexten herausgelöst“ (Alkemeyer 2005) werden, beispielsweise auch aus dem Schulhof als einem „Ort, an dem sich Kinder begegnen und im Zusammenleben üben“ (Tervooren: 205). Dieser ist nach Tervooren anders, aber dennoch in hohem Maße strukturiert und zwar von den Schüler/innen selbst. Von besonderem Interesse für den Ritualansatz in der Bildungsforschung sind Übergänge zwischen Pause zum Unterricht, die hier nach Turner als *liminale Phasen* bezeichnet werden. Sie heben sich durch eine relative Strukturschwäche hervor und eignen sich besonders zur Untersuchung von Prozessen der Gemeinschaftsbildung. Hier stoßen zwei stärker strukturierte Situationen aufeinander: Das Organisationssystem Unterricht und das Aktivitätssystem Peergroup (Göhlich/Wagner-Willi). Diese alltäglich wiederkehrenden Schwellensituationen sind gekennzeichnet durch handlungspraktische Suchprozesse und das Potenzial der Transformation oder Abgrenzung sozialer Milieus sowie der Auslotung von Geschlechterverhältnissen. Das „Zwischen“ dieser Phase ermuntert durch seine Kurzfristigkeit und Flüchtigkeit zu experimentierenden Haltungen und Aktivitäten. Charakteristisch für das Performative dieses liminalen Handlungsraums ist Spontaneität, ein übertriebenes Spiel mit Metaphern und Symbolen, mit Körperlichkeit und Expressivität. Mit ludischen Elementen werden Differenzen und Gemeinschaften bekräftigt oder konstituiert, da die systematische Unstrukturiertheit experimentelle Anbahnungen neuer Beziehungen den Schutz des Unverbindlichen bietet (Göhlich/Wagner-Willi: 120 ff.). Die dabei sich bildenden Ritualisierungen wirken schließlich strukturierend auf die strukturschwache Situation.

### Spiel- und theaterpädagogische Prozesse als „soziale Praxis“ in Institutionen

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen konkretisieren und spezifizieren sich der oben genannte Gegenstand und die Fragestellungen des von uns auszuarbeitenden Forschungsvorhabens. So gehen wir davon aus, dass spiel- und theaterpädagogische Veranstaltungen auch als über einzelne Situationen konstituierte soziale Praxis zu begreifen sind, die das mimetisch aufeinander bezogene Agieren der Beteiligten bestimmt und durch dieses hervorgebracht wird. In der Konzentration auf die diese Praxis konstituierenden körperlichen Hervorbringungen und insbesondere die mimetischen Beziehungen der Partizipierenden untereinander verlagert sich die Aufmerksamkeit von der Untersuchung des „Zwischen/Raums zwischen Theaterpraxis und [selbstreflexiv konstruierter] Biografie“ (Karl: 36) des einzelnen Spieler/Innen-Subjekts auf den Zwischenraum, der zwischen der Theaterpraxis und *anderen sozialen Praxen* geschaffen wird. Auf diese Weise kommt der unmittelbare Kontext spiel- und theaterpädagogischer (Lehr-)Veranstaltungen in den Blick. Betrachtet man beispielsweise die Schule als kontextuellen Rahmen spiel- und theaterpädagogischer Prozesse, wären neben der Praxis theatralen Spiels sowohl ritualisierte Praktiken, wie sie die Institution Schule hervorgebracht hat und hervorbringen als auch diejenigen, die die Beteiligten Kinder bzw. Jugendlichen in ihren jeweiligen Peergroups aufführen, in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei ist davon auszugehen, dass sich „liminale Erfahrungen“ (Karl) in den Zwischenräumen zwischen diesen sich mehr oder weniger überlagernden Ebenen ritualisierter Handlungen und Praktiken ereignen.

Damit eröffnen sich folgende Fragenkomplexe:

1. Zur Hervorbringung und Aufführung von „Spielräumen“ und „Schwellensituationen“:  
In welcher Weise werden innerhalb konkreter institutioneller und (Kinder- bzw. Jugend)kultureller Bedingungen in spiel- und theaterpädagogischen Veranstaltungen „Schwellensituationen“ (Nickel) produziert?  
Wodurch zeichnen sich diese aus und wie werden sie von den Beteiligten im mimetischen Aufeinander-Bezogenheit hervorgebracht?  
Welche Rolle spielen spezifische Lokalitäten, Zeitrahmen, Rhythmen, Atmosphären und Artefakte? Welche Rolle spielen die Handlungen und Praktiken der Lehrenden?  
Wie werden Schwellensituationen (von Lehrenden und Lernenden) wahrgenommen und bewertet?

## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

2. Zum Verhältnis von Handlungen und Praktiken: In welchem Verhältnis stehen in der ästhetischen Praxis des Theaterspielens Handlungen und Praktiken, und zwar bei Spielleitenden und Spielenden?

Wie lassen sich die Aktivitäten von Spielleitenden unter Berücksichtigung der Unterscheidung von Handlungen und Praktiken beschreiben?

Auf welche Weise und mit welchem Ziel werden Praktiken in Handlungen überführt und umgekehrt Handlungen in Praktiken? Korrespondieren diese Überführungen mit den theater- bzw. kunstpädagogischen Kategorien von „Verfremden“ und „Üben“ (Selle)?

In welcher Weise werden Unterschiede zwischen Handlungen und Praktiken von den Beteiligten wahrgenommen?

3. Zum Verhältnis der ästhetischen Praxis des Theaterspielens zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen:

In welchem Verhältnis stehen die über Spielregeln initiierten Handlungsweisen und Praktiken der ästhetischen Praxis zu den Praktiken und Handlungsweisen, die die Partizipierenden in praktischer Mimesis im Alltag angeeignet haben („Alltagstheatralität“)? Wie wird in der ästhetischen Praxis an kulturellen Praktiken von Kindern/Jugendlichen angesetzt?

### Praktiken – beobachtet und reflektiert

Ausgehend von diesen Fragenkomplexen wären ein Forschungsansatz sowie eine -methodik zu entwickeln, die eine Schärfung der Fragestellungen und die Erhebung von empirischem Material möglich machen. Dabei gehen wir entsprechend den Grundsätzen der Grounded Theory davon aus, dass beide Vorgehensweisen einander zuarbeiten und sich ergänzen. Das bedeutet, dass die Eingrenzung der Fragestellung, sowie die Begriffs- und Theoriebildung aus gegenstandsbezogenen empirischen Untersuchungen abgeleitet werden und diese sich wiederum durch die entwickelten Fragen, Begriffe und Modelle konkretisieren und vertiefen. Es ist aus diesem Grunde zu erwarten, dass das Vorhaben in mehreren Stufen umgesetzt wird, in denen der Gegenstandsbereich auf der Grundlage einer immer fokussierteren Fragestellung eine zunehmende Eingrenzung erfährt.

Grundlegendes Prinzip der Forschungsarbeit ist ein ethnografisches Vorgehen, welches das „Befremden der eigenen Kultur“, zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Betrachtung macht, um mit Hilfe von teilnehmender Beobachtung und dichter Beschreibung (Geertz) den Blick auf hiesige soziale und kul-

turelle Vorgänge zu erweitern. Wenn dabei die meist unbewusst bleibenden mimetischen Prozesse, mit denen Grenzsituationen hergestellt werden, und damit der Körper, der „in den Praktiken (steckt)“ (Hirschauer: 75) ins Zentrum rücken, bedeutet das nicht, dass auf die Erforschung der sprachlich vermittelbaren Bewertungen und Erfahrungen der Partizipierenden verzichtet werden soll. So halten wir es beispielsweise für unerlässlich, die Klassifikation von Situationen im Verlauf spiel- und theaterpädagogischer (Lehr-) Veranstaltungen als „grenzüberschreitend“ sowohl in den (über teilnehmende und videogestützte Beobachtung eruierten) körperlich sichtbaren Praktiken und Aufführungen der Teilnehmenden zu verankern, als auch in deren subjektiven Bewertungen. Auf diese Weise, so die Hoffnung, werden die Untersuchten bereits im Prozess zu Beteiligten, die die angestrebte Sichtweise auf Lernvorgänge als „körperlich-mentales Agieren gesellschaftlicher Akteure in bestimmten (...) Praktiken“ (Alkemeyer 2005: 4) – nicht nur – innerhalb der ästhetischen Praxis des Theaterspielens mit entwickeln.

### Quellen:

- Alkemeyer, Thomas (2001): Körper, Bewegung und Gesellschaft. Aufführung und ästhetische Erfahrung der sozialen Praxis im Spiel - <http://www.fb16.uni-dortmund.de/kulturwissenschaft/symposium/alkemeyer.pdf> (Zugriff: 1. 12.2004).
- Alkemeyer, Thomas (2005): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. (unv. Vortragsmanuskript).
- Audehm, Kathrin, Jörg Zirfas (2001): Familie als Lebensraum. In: Wulf u. a. (2001): S. 37 – 118.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.) (2004): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Remscheid.
- Ehrenspeck, Yvonne (2003): Ästhetisch/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA. Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion. In: [http://www.lkj-berlin.de/publikationen/load/anders\\_lernen.pdf](http://www.lkj-berlin.de/publikationen/load/anders_lernen.pdf) S. 11 – 25 (Zugriff 2.1.2006).
- Fischer-Lichte, Erika (1999): „Transformationen. Zur Einleitung“. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Christel Weiler (Hg.): Transformationen. Theater der neunziger Jahre. Berlin. S. 7 – 11.
- Göhlich, Michael, Monika Wagner-Willi (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf u. a. (2001): S. 119 – 204.
- Hanke, Ulrike (1997): Didaktische Spielräume. Konfigurationen eines spiel- und theaterpädagogischen Curriculums für die Ausbildung von Sozialpädagogen. Frankfurt am Main.
- Hentschel, Ulrike (1999): „Was soll das Theater? Der Beitrag von Spiel und Theater zu einer intermediären ästhetischen Bildung“. In: BDK-Mitteilungen 3/1999; S. 18 – 21

## Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik Skizze eines Forschungsvorhabens

- Hirschauer, Stefan (2004): „Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns“. In: Karl H. Hörning, Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld; S. 73 – 91
- Kalthoff, Herbert (2004): *Schule als Performanz*. In: Steffani Engler, Beate Kraus (Hg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim und München, S. 115 – 140.
- Karl, Ute (2005): *Zwischen/Räume und Grenzgänge. Einige Überlegungen zu Bildungsprozessen im Medium des Theaterspielens*. In: *Korrespondenzen* 47, S. 33 – 41.
- Lange, Marie-Luise (2002): *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance*. Königstein/Taunus.
- Lenakakis, Antonios (2004): *Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin Milow Strasburg.
- Nickel, Hans-Wolfgang (1998): *Theater gestalten: Wie wächst auf nacktem Bretterboden eine Aufführung? Wie wird Zettel, der Weber, zu Pyramus?* In: Elinor Lippert (Hg.): *TheaterSpielen*. Bamberg, S. 69 – 90
- Pinkert, Ute (2005): *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Berlin Strasburg Milow.
- Ruping, Bernd (2001): *„Stadt Land Fluss – Verortungen der Theaterpädagogik. Die Brauchbarkeit des Ästhetischen – Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren“*. In: *Korrespondenzen* 38.
- Seitz, Hanne (1996): *Räume im Darzwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen.
- Singer, Milton (1957): *Traditional India. Structure and Change*. Philadelphia 1959.
- Tervoort, Anja (2001): *Pausenspiele als performative Kinderkultur*. In: Wulf u. a. (2001): S. 205 – 248.
- Wagner-Willi, Monika (2004): *Mikrozitiale von Grundschulern – Liminalität und Aktionismus*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jahrg., Beiheft 2/2004, S. 182 – 193.
- Weidenmann, Bernd (1989): *„Lernen“*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg.
- Wiese, Hans-Joachim (2005): *Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität*. Berlin Strasburg Milow.
- Westphal, Kristin (2005): *„Wahrnehmung und Aufmerksamkeit von Theater“*. In: Dagmar Dörger, Hans-Wolfgang Nickel (Hg.): *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Berlin, Strasburg, Milow, S. 113 – 117
- Wulf, Christoph (2001): *Rituelles Handeln als mimetisches Wissen*. In: Wulf u. a. (2001): S. 325 – 338.
- Wulf, Christoph u. a. (Hg.) (2001): *Das Soziale im Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaft*. Opladen.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis Performativität Ritual*. Bielefeld.

### Anmerkungen

1 So bewerten nach Göschel beispielsweise die VertreterInnen des in den 80er/90er Jahren bestimmenden „Lebensweltmodell den sozialen Alltag“ als „entfremdet“ und durch lebensfeindliche Systeme „kolonialisiert“ und setzen dem das Konzept von Authentizität entgegen: den frei gestalteten Ausdruck von schöpferischer Menschen, die nach ihrem eigenen Recht und Gesetz leben (vgl. auch Pinkert: 109 ff.).

2 Dies wird deutlich in einem Lernbegriff, der in unmittelbarer Weise auf das Verhältnis von Subjekt und Kultur bezogen ist und die Veränderung von inkorporierten, verleblichten kulturellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Symbolisierungsweisen bezeichnet (vgl. Weidenmann: 996).

3 vgl. Ute Karl in *Korrespondenzen* 47, S. 35: „Eine kritische Haltung meint, zu hinterfragen, wie wir zu dem geworden sind, was wir sind.“

4 Wir denken dabei z.B. an die Evaluation von Bildungswirkungen kultureller Bildungsarbeit im Rahmen des „Kompetenznachweises Kultur“ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung), die Untersuchung zur „erweiterten Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel und Theaterpädagogik“ (Antonios Lenakakis) oder die Beschreibung von unterschiedlichen „bildungsrelevanten Dimensionen des Zwischen“ (Karl: 36) im *Altenstheater* bei Ute Karl.

5 Ein Großteil der genannten Ansätze einer Lern- und Bildungsforschung konzentriert sich auf die Untersuchung der Art und Weise, wie Schule „gemacht“ wird. Die Fragestellungen, Begrifflichkeiten und Methodiken sind aber unserer Meinung nach auf andere institutionell verankerte außerschulische Bildungsbereiche anzuwenden, wie Jugendfreizeitstätten, Jugendkunstschulen und ähnliches.

### € Neuerscheinung 2006

Ästhetische Projekte Bd. 1 – Das eigene Ding • Ulrike Hanke/Robert Krokowski • ISBN 3-937895-29-9, 224 Seiten, 2006, 15,- €

Der erste Band einer dreibändigen Dokumentation zur ästhetischen Bildung in der Ausbildung von Sozialarbeitern/innen und Sozialpädagogen/innen, mit besonderer Schwerpunktsetzung auf die Initiierung und Entwicklung von Selbstbil-

dungsprozessen. Im Rahmen einer Ästhetischen Propädeutik werden Projekte Studierender von der Konzeption über die Entwicklung bis zur Präsentation und Dokumentation dargestellt und reflektiert.



## Erzählen in einem Land von 1000 und einer Nacht – im Berliner Wedding

### Modellversuch: „Erzählen in der Schule“ – ein Schlüssel zur Förderung der Sprach- und Erzählkompetenz und zur Integration von Kindern aus Migrationsfamilien

Felix Strasser

*„Erzählen hat für mich immer etwas mit Zuneigung und Liebe zu tun. Mir haben immer nur die Menschen Märchen und Geschichten erzählt, die ich besonders mochte und die eine besondere Nähe zu mir hatten – zum Beispiel mein Großvater, als Ritual vor dem Einschlafen. Märchen, Liebe und Ritual erscheinen mir fast untrennbar miteinander verbunden zu sein. Kommen nicht gerade jene Faktoren in der Schule oft zu kurz?“*

Es ist kalt geworden im so genannten afrikanischen Viertel im Berliner Wedding. Grauer Schneematsch schwimmt auf den Straßen. Autos, LKW und ein paar Fußgänger, die sich an diesem nasskalten, wolkenverhangenen Dezembertag auf die Beine gemacht haben, bahnen sich nur langsam ihren Weg durch den Berliner Bezirk, der heute zu den ärmsten gehört. Jeder Fünfte der ca. 150000 Einwohner, 40% davon sind Kinder im Alter bis zu sieben Jahren, lebt hier von Sozialhilfe. Viele, insbesondere ausländische Arbeitnehmer verloren ihren Arbeitsplatz. Soziale Konflikte, die ihren Ursprung in unterschiedlichen Religionen und Traditionen haben, sind gerade in türkischen und arabischen Familien fast vorprogrammiert. Der Ausländeranteil im Wedding liegt in weiten Teilen bei über 80%. Ich bin an diesem Morgen auch im afrikanischen Viertel unterwegs, auf dem Weg zur Anna-Lindh-Schule, an der seit Beginn des Schuljahres 2005/06 der Modellversuch „Erzählen in der Schule“ stattfindet. Mit meinem „Coffey to Go“ biege ich in die Guineastrasse ein, vorbei an unzähligen rot-weiß-roten „Straßen-Sicherheitsbeschränkungen“, welche schon von weitem die Schule ankündigen und die Schüler am Überqueren der Fahrbahn hindern sollen. „Verbote, Beschränkungen – typisch Schule!“, denke ich mürrisch, bis mich ein lauter Schrei aus meiner morgendlichen Verkaterung reißt. „Felix, Felix!“, stürmt der kleine Omar (Name wurde geändert) über die Straße, springt mit einem Satz über das rot-weiße Geländer und wirft sich mir um die Beine! „Erzählt Marietta heut’ wieder Geschichte?“, will Omar mit seinen großen, braunen Augen in gebrochenem Deutsch wissen. „Klar!“, antworte ich, völlig umgehauen vom arabischen Charme meines kleinen Freundes, und er zieht mich mit breitem Lächeln an der Hand in die Schule, in Richtung Klassenzimmer.



*Erzählstunde in der Anna-Lindh-Schule in Berlin Wedding*



### Erzählen als Chance in der künstlerisch-pädagogischen Praxis

„Ausgangspunkt des Projektes ‚Erzählen in der Schule‘ war die wiederkehrende Erfahrung, dass Kinder,

## Erzählen in einem Land von 1000 und einer Nacht – im Berliner Wedding

wenn sie gutem Erzählen lauschen, über lange Zeit konzentriert und lustvoll zuhören, gebannt und scheinbar weltvergessen an den Lippen des Erzählers hängen. Dies auch dann, wenn sie, gerade wie Kinder mit Migrationshintergrund, nicht jedem Wort und nicht jedem Satz in Gänze folgen können. „Erzählen“, so Kristin Wardetzky (Professorin für Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin sowie Leiterin dieses Modellversuchs) „verzaubert und weckt den Wunsch, das Gesprochene zu verstehen und nachzuvollziehen, nicht nur in seinen Umrissen, sondern auch im Detail. Erzählen erweist sich als ein Königsweg, Kinder an die deutsche Sprache und Literatur heran zu führen: Diese Form der Sprachvermittlung entbehrt jede Art von Zwang und Druck. Sie beruht auf Freiwilligkeit, Neugier und starker emotionaler Beteiligung.“

Dabei wird deutlich, dass Verständigung nicht allein über die Kenntnis des Bedeutungsgehaltes eines Wortes erfolgt, sondern über vielfältige kommunikative Kanäle, die das Sprechen als interaktiven Vorgang begleiten. Wird eine Geschichte gut erzählt, dann erscheinen ihre Wörter eingebettet in ein dichtes Netz von sinnlich Wahrnehmbarem, das dem Zuhörer kaum bewusst wird, aber dennoch für den Aufbau des Verständnisses der Geschichte konstitutiv ist. Im Erzählen werden – spontan oder wohlkalkuliert – alle Möglichkeiten unseres expressiven Repertoires mobilisiert und machen damit eine Geschichte verständlich, auch wenn einzelne Worte unverständlich bleiben.

Dieses Verstehenwollen ist eine der elementaren Voraussetzungen, um an einer fremden Kultur zu partizipieren. Produktive Neugierde ist eine Grundbedingung intrinsischer Motivation, also der Mobilisierung subjektiver Interessen und freiwilliger Anstrengungsbereitschaft, um sich die (poetische) Sprache einer Kultur anzueignen, die in den Herkunftsfamilien vieler Schüler nicht oder nur ungenügend vermittelt wird.

Sprachkompetenz gilt nach wie vor als Schlüsselkompetenz für die Teilhabe an den kulturellen und politischen Prozessen jener Gesellschaft, in der diese Kinder heranwachsen.

Bisherige praktische und theoretische Forschungsarbeiten in Deutschland und einigen europäischen Nachbarstaaten haben bereits angedeutet, dass Erzählen in der Schule

- eine eigenständige Form der Welterschließung und -vermittlung darstellt, da es Grundfragen der menschlichen Existenz berührt;
- insbesondere solche Kinder erreicht, die über (erhebliche) sprachliche Defizite verfügen und ein hohes Maß an Konzentrationsschwäche aufweisen;
- eine Form der Verführung zum Lesen und zum Umgang mit Büchern darstellt;

- die Sprachkompetenz von Kindern deutlich zu steigern vermag;
- die Sinne der Kinder aufschließt für die poetische Dimension der Sprache (ihre Bildhaftigkeit, ihren Klang, ihren Rhythmus) und damit einen unmittelbaren Anteil hat an der ästhetischen Bildung der Heranwachsenden;
- soziale Konfliktpotentiale reduziert und argumentative Konfliktlösungsstrategien erprobt und verinnerlicht werden.“ (Wardetzky, 2005/Antrag auf Drittmittelförderung)

Diese Beobachtungen gaben den Anstoß, das Erzählen als eine Möglichkeit der Sprach- und Literaturvermittlung in diesem pädagogischen Versuch weiter zu erproben und bereits festgestellte Effekte zu bestätigen.

### Praktische Realisierung des Modellversuchs

Der Berliner Wedding, in welchem Integrations- und Sprachprobleme zu eskalieren drohen und die Anna-Lindh-Schule, welche sich von Tag zu Tag aufs Neue diesen Problemen stellt, schien für diesen Modellversuch das geeignete Feld darzustellen.

Hier treffen Welten aufeinander. Das System Schule, aufgebaut nach christlich-abendländischen Werten, welches zu einem Großteil von Frauen aufrechterhalten wird, wird vor allem mit Werten aus einer muslimisch männlich geprägten Welt konfrontiert. Sprache und Kommunikation stellen hierbei ein zentrales Problem dar.

Den Kindern im Wedding ist es weitgehend möglich, in ihrem jeweiligen Kultur- und Sprachkreis zu leben, ohne mit der deutschen Sprache und Kultur in Kontakt zu treten – die einzige Ausnahme stellt hierbei oft nur die Schule dar. Die Integrationspolitik hat hier komplett versagt, und überzeugende pädagogische Konzepte um dieser Problematik Herr zu werden, existieren schlicht und ergreifend nicht. Die Familien und besonders die Kinder, um die es sich in diesem Projekt handelt, stammen weitgehend aus ärmlichen Verhältnissen. Mit „ärmlich“ meine ich nicht nur die finanzielle Ausstattung der Familien, sondern besonders die sozialen Zustände. Einige Kinder wirken verwahrlost, andere hyperaktiv. Aggressive Ausbrüche und Gewalt auf dem Schulhof und während der Stunden sind keine Seltenheit. Betrachtet man einige Kinder genauer, so wirken diese auf den Betrachter orientierungslos und Hilfe suchend.

Seit Beginn des Schuljahres im Spätsommer 2005 bieten nun Erzählerinnen zweimal pro Woche ein einstündiges Erzählsegment im Rahmen des regulä-

ren Unterrichts in zwei ersten Klassen an, dessen Inhalte sich an der ethnischen Zusammensetzung der Schüler orientieren und Vergleiche zwischen den Erzählstoffen anregen. Dieses Zeitvolumen und die Kontinuität des Vorgangs sind notwendig, um ein Gegengewicht zur täglich verbrachten Zeit vor dem Fernseher und am Computer zu bilden. Alle Erzählerinnen wurden an der UdK am Institut für Theaterpädagogik in Berlin ausgebildet und stehen mittlerweile erfolgreich in einer mehrjährigen erzähl- und theaterpädagogischen Praxis. Diese Erzählerinnen (*Sabine Kolbe, Kerstin Otto und Marietta Rohrer-Ipekkaya* – bekannt als Erzähltheater FabulaDrama) verfügen über ein umfangreiches Repertoire an traditionellen Geschichten (Mythen, Volks- und Kunstmärchen, Sagen, Schwänke, Geschichten aus der Kinder- und Jugendliteratur). Durch eine enge Kooperation zwischen Erzählerinnen, Klassenlehrerinnen und Schulleitung sowie durch die Einrichtung eines eigenen Märchenraums ist es den Erzählerinnen möglich, nach einer gewissen Eingewöhnungszeit, weitgehend losgelöst vom schulischen Wirrwarr im Klassenzimmer, für Schülergruppen von jeweils ca. zehn Kindern zu erzählen. Die Erzähleinheiten, flankiert von ritualisierten Begrüßungs- und Verabschiedungsspielen und Liedern, dauern im Durchschnitt ca. 40 Minuten, wobei die Länge der Geschichten von der jeweiligen Gesamtsituation abhängt. Es lässt sich jedoch sagen, dass sich die Dauer einer Geschichte von zunächst 10 bis 15 Minuten auf bis zu 30 Minuten erhöht hat, was in diesem Alter bemerkenswert ist. Auch stellte sich sehr bald heraus, dass die stark ritualisierte Vorgehensweise der Erzählerinnen den Kindern Sicherheit gibt und besonders das Ankommen in der neuen Umgebung des Märchenraums erleichterte, in welcher dann eine magisch-empathische Atmosphäre entstehen konnte. Im Zentrum steht das lebendige Erzählen. Theater- oder kunstpädagogische Methoden werden von den Erzählerinnen nur marginal genutzt. Die imaginative Beschäftigung der Kinder mit den Märchen steht im Vordergrund. Die Kinder sollen eigene Wege zu den Stoffen finden. Lernen soll möglichst „latent“ stattfinden. Um zusätzlich für die Eltern der Schüler einen Anreiz zu schaffen in die Schule zu kommen und das Geschichtenerzählen als etwas Unverzichtbares im (familiären) Alltag zu erleben, werden außerdem monatliche Abendveranstaltungen mit Absolventinnen und Absolventen des Instituts für Theaterpädagogik an der UdK veranstaltet, die Türkisch oder Arabisch als Muttersprache sprechen. Sie erzählen im Wechsel mit den Erzählerinnen motivverwandte Märchen und Legenden aus dem türkisch/arabischen Raum und aus Deutschland.

Des Weiteren wird der Modellversuch „Erzählen in der Schule“ in Kooperation mit der Hochschule für Film und Fernsehen Potsdam/Babelsberg begleitet. Hier wird ein Dokumentarfilm entstehen, welcher das Projekt noch stärker in einen gesellschaftspolitischen Bezug rücken soll.

Ohne die Förderung und die finanzielle Unterstützung durch private Investoren, wie Deutsche Bank, LBS Nord und die Volkswagen-Stiftung, wäre die Realisierung dieses Projektes nicht möglich gewesen.

### Wissenschaftliche Begleitung

Im Schuljahr 2005/06 wurden in der Anna-Lindh-Schule vier erste Klassen mit etwa je 26 Kindern aufgenommen, über 80% davon mit schlechter bis ungenügender Beherrschung der deutschen Sprache. Um die Vergleichbarkeit der Untersuchungen zu sichern, nehmen im Schuljahr 2005/06 zunächst zwei der neu eingeschulten Klassen an dem Modellversuch teil.

Innerhalb des Projektes wird beobachtet und analysiert, inwieweit sich narrative Verfahren auf die Sprach- und Erzählkompetenz sowie auf sozial-kommunikative Fähigkeiten von Kindern auswirken. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem regelmäßigen Genuss von Erzählungen und Märchen und einer Verbesserung der Sprach- und Erzählkompetenz?

Um möglichst vielfältige Informationen über Auffälligkeiten und den Zuwachs im sprachlichen, sozial-kommunikativen und kreativen Bereich zu sammeln, stützt sich die wissenschaftliche Begleitung des Projektes auf drei Säulen:

1. *Sprachstandserhebungen* in den Projekt- und den Vergleichsklassen zu Beginn und am Ende des Schuljahres. Mit diesen Erhebungen werden die Sprachrezeption und die Sprachproduktion der Kinder detailliert eingeschätzt, die Wortbildung und der Satzbau beschrieben. So ist es möglich, die Defizite und Stärken der einzelnen Kinder in bestimmten sprachlichen Bereichen festzustellen. Betrachtet werden beispielsweise das Hörverstehen der Kinder, Sprach- und lexikalische Kompetenzen, die Pluralbildung, das Sprechen über Handlungen, Wortschatzumfang, die Entwicklung von Satzstrukturen, die semantische und grammatische Vielfalt und Differenziertheit im Sprachgebrauch.
2. *Begleitende Beobachtung* einzelner Kinder in den Projektklassen während der Erzähleinheiten zu Beginn und am Ende des Schuljahres. Bei der Beobachtung ausgewählter Kinder wird besonders die Aufmerksamkeit der Kinder (Durch-

## Erzählen in einem Land von 1000 und einer Nacht – im Berliner Wedding

haltevermögen, Konzentration, Ablenkbarkeit, Langeweile), ihr Sozialverhalten in den Erzählsituationen (z.B. das Aussteigen aus der Erzählsituationen, das Übernehmen von Vorbildfunktionen, Stören und Ärgern der anderen Kinder) sowie emotionale und kreative Reaktionen auf die Erzählungen betrachtet und eingeschätzt. Gerade der soziale Aspekt, das Verhalten und die Entwicklung Einzelner in einer Gruppensituation, stellt einen Schwerpunkt der begleitenden Beobachtung dar.

### 3. *Beobachtung und Analyse einzelner Kinder in einer Spielsituation* mit adäquaten Spielfiguren zu Beginn und am Ende des Schuljahres.

Hier soll besonders das kreative Verhalten und das im Spiel immanente narrative Verhalten der Kinder und deren Entwicklung beobachtet werden. Betrachtet wird welche Formulierungen und inhaltlichen Elemente aus bekannten Erzählungen und Märchen die Kinder in ihrem Spiel verwenden, welche Erzähl- und Märchenstrukturen sie aufgreifen bzw. übernehmen, was der „Eigenanteil“ an den Geschichten ist, wie bewusst und kreativ eine Dramaturgie im Spiel verfolgt wird, Höhe- und Wendepunkte von den Kindern gesetzt werden, ob der Wortschatz außergewöhnliche Formulierungen beinhaltet etc.

Des Weiteren werden durch narrative Interviews mit den Klassenlehrern und ausgewählten Elternteilen Veränderungen bei den Kindern erfasst, systematisiert und für eventuelle Anschlussforschungen zugänglich gemacht werden.

Um die Nachhaltigkeit des Projektes zu sichern, soll ein Curriculum für Schule und Kindergarten sowie ein Katalog geeigneter Märchen entwickelt werden, welcher in die Lehrer- und Erzieherausbildung integriert werden soll.

### **Erste Erkenntnisse aus der Anfangsphase des Modellversuchs**

Bereits die ersten Erzähleinheiten, in denen die Kinder in phantastische Geschichten eindringen konnten und in Märchenwelten gelangten, haben gezeigt, dass sie dies von zu Hause her nicht gewohnt sind. Dementsprechend ambivalent verliefen manche Erzähleinheiten. Den Kindern war es zu Beginn des Projektes absolut fremd, sich auf eine einzige Sache zu konzentrieren, welche ohne jegliche Form technischer oder bildkünstlerischer Medien auskommt. Diese für die Kinder ungewohnte Situation der Stille und der Konzentration auf das gesprochene Wort versuchten sie ihrerseits durch Störungen verschiedenster Art zu kompensieren.

Demzufolge kam es bei den Erzählerinnen, die es von anderen Erzählsituationen gewohnt waren, dass ihnen die Zuhörer „zu Füßen liegen“, zum Teil zu erheblichen Frustrationen.

Ein stark ritualisierter Rahmen half den Kindern nach und nach, sich auf die gesamte Situation einzulassen. Das immer wiederkehrende Anfangs- und Endritual erweist sich als unerlässlich für das Gelingen der Erzählsegmente.

Natürlich trägt auch die Beschaffenheit des speziell eingerichteten Märchenraums zur besonderen Atmosphäre bei, in welcher Empathie möglich ist. Jedoch stellen das Märchen und die Art, wie es erzählt wird, das zentrale Moment innerhalb einer Erzählstunde dar. Die Erzählung steht im Mittelpunkt und mit ihr die Erzählerin. Sie ist das Medium, das die Geschichte verlebendigt.

Wie bereits angedeutet, lässt sich während der begleitenden Beobachtung bereits jetzt feststellen, dass die Kinder sich immer stärker auf die Märchen und die Erzählsituationen einlassen. Dies ist gerade am Durchhaltevermögen ablesbar, welches sich zeitlich gesehen verdoppelt bzw. fast verdreifacht hat. „Schwierige“ Kinder schaffen es mitunter eine halbe Stunde zuzuhören, ohne sich dabei ablenken zu lassen bzw. andere Kinder abzulenken. Dass eben diese so genannten „wilden“ Kinder während den Erzählungen wie verwandelt erscheinen, ist für die Klassenlehrerinnen ein außergewöhnlicher Fakt.

Auffallend ist gerade für die Lehrerinnen, dass Frontalunterricht, welcher von vielen Pädagogen der Primarstufe geradezu verpöndelt wird, viele Gemeinsamkeiten mit den Erzählsituationen aufweist. Mitunter neigen einzelne Kinder dazu, beim Zuhören unbewusst die Gestik und Mimik der Erzählerin nachzuahmen (ohne damit die Erzählerin provozieren oder stören zu wollen). Gerade sprachlich schwache Schüler sitzen gebannt da und sprechen leise, fast intuitiv die immer wiederkehrenden phantastischen Formeln in bestimmten Märchen mit. Immer öfter amüsieren sie sich über einen bestimmten Wortwitz und die, in ihren Ohren, eigenartig klingende Sprache einzelner Märchen. Aussagen wie: „Ich seh' das Haus in meinem Kopf!“, gemeint ist in diesem Fall das Schloss eines Königs im italienischen Märchen „Tredicino“, sind keine Seltenheit und lassen auf eine hohe Empathiefähigkeit einiger Kinder schließen, die im regulären Unterricht, nach Aussagen der Klassenlehrerinnen, eher nicht zu den empfindlicheren Schülern gehören.

Einige Kinder kamen innerhalb der ersten Wochen zu einer Art Schlüsselerslebnis: An einem bestimmten Moment fingen sie beim Erzählen Feuer und hören seither, auch in den nachfolgenden Stunden und bei anderen Märchen, gebannt zu.

## Spuren sichern – oder vom mühsamen Unterfangen zu beweisen, warum wer was denkt

Die Erzählstunden geben den Kindern Raum für körperliche und soziale Nähe sowie für gedankliche bzw. träumerische Weite, den sie im Unterricht nur selten bekommen. Diese Freiheit ist zunächst für einige Kinder relativ schwer auszuhalten gewesen, aber nach einer gewissen Zeit eine große Erfüllung. Körperliche Entspannung, Anlehnen an den Freund oder die Freundin, Mitfiebern in einem gestalteten Rahmen ohne gestört zu werden, das sind Momente, die den Modellversuch ebenfalls überaus wertvoll machen.

Inwieweit sich das gebannte Zuhören der Kinder auf die Erzähl- bzw. die Sprachkompetenz auswirkt, lässt sich erst am Ende des Modellversuchs sagen, wenn alle Daten und Informationen ausgewertet und miteinander verglichen worden sind. Es sind jedoch bereits Tendenzen zu erkennen, die uns hoffen lassen, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund durch die Erzählsegmente einen größeren Bezug zur deutschen Sprache und zum Erzählen bekommen. Dies fällt besonders dann auf, wenn sie von sich aus die Märchen Revue passieren lassen oder Fragen zu besonderen Passagen innerhalb der Märchen stellen. Unerlässlich erscheint es, das Projekt nach seiner Beendigung in den beiden ersten Klassen fortzuführen

ren bzw. an der Schule noch fester zu etablieren. Von daher stellen Fortbildungen für Lehrerinnen in den Techniken des Erzählens einen weiteren wichtigen Baustein des Modellversuchs dar. Es erscheint mir gut vorstellbar, dass die Klassenlehrerinnen der Primarstufe das Erzählen von Märchen als festes Segment in den ritualisierten Tagesablauf ihres Unterrichts einbauen, ähnlich dem Ritual des Vorlesens, was sich in den meisten ersten Klassen bereits etabliert hat.

Zurück zu Omar mit seinen großen, braunen Augen. Neulich fragte er mich, ob es Lindwürmer in echt gäbe, weil er noch nie von einem solchen Ungeetüm gehört hatte, bzw. nicht wusste, dass Lindwürmer eigentlich Drachen seien. Ich antwortete daraufhin, dass ich schon glaubte, dass sie noch existieren und dass sie den Menschen in letzter Zeit nur aus dem Weg gingen, weil sie sich nicht sicher seien, ob wir friedlich oder feindlich gesinnt sind. Darauf antwortete er: „Ich weiß, wie die aussehen, wenn ich einen fliegen sehe, erzähl ich 's dir!“ – Ich freu mich schon jetzt auf Omars Erzählung.

## Spuren sichern – oder vom mühsamen Unterfangen zu beweisen, warum wer was denkt

### Über die Evaluierung der theaterpädagogischen Mitspielaktion „In die Hände gespuckt“

Till Baumann, Petra Donner, Meike Herminghausen

Jetzt haben wir uns über ein Jahr lang damit beschäftigt:

Wir haben die Ziele der Mitspielaktion ermittelt, aus Zielen Indikatoren entwickelt, Fragestellungen, Gesprächsleitfäden, Fragebögen (– und wie, bitte schön, notiert man Bewegungslernen/-wiedergabe?). Dann Termine mit den Lehrerinnen ausgemacht (es darf ja nur der Kunstunterricht ausfallen, weil sich sonst die Eltern beschweren!), die Interviews transkribiert, die Ähs, Öhs, Lacher (Verlegenheit? Vergnügen? Auslachen?), Versprecher (Freudsche?), Pausen (hohe Konzentration? Mangel an Konzentration?)... – Welche Kategorien sollten wir bilden, um Schneisen in das Dickicht der Materialfülle zu schlagen?

Dann die Fragebögen: Erst ausfüllen lassen (eine Lehrerin gibt sie als Hausaufgabe mit – zusätzliche Arbeit. Strafarbeit?) und dann das Geschriebene kategorisieren und tabellarisch darstellen (Kannst du das entziffern? Was ist damit wohl gemeint? Haben sie vorher schon was von Kinderrechten gewusst oder hat das vor allem mit der Aktion zu tun?)

Dann wieder und wieder die Texte gelesen und diskutiert. Welche Aussage spricht nun dafür oder dagegen, dass ein Ziel erreicht wurde? Sind die Klassen überhaupt vergleichbar? Welche Rolle spielt das soziale Milieu – kennen wir das überhaupt? Welche Form von Unterricht machen die Lehrerinnen sonst und wie beeinflusst das die Ergebnisse? Wie ist das Lernklima innerhalb der Klasse? Und so weiter. Und was ist eigentlich mit unserer eigenen Rolle als Evaluationsteam, unserer Sympathie für das Projekt?

Das Jahr hat eine Menge Arbeit und viel Kopfzerbrechen gemacht. Immer wieder haben wir die Aussagekräftigkeit in Frage gestellt angesichts all der Faktoren, die die Kinder, die Lehrerinnen und uns als Interviewer beeinflussen – wie können am Ende Ursache und Wirkung eingeschätzt werden?

## Spuren sichern – oder vom mühsamen Unterfangen zu beweisen, warum wer was denkt

Und dennoch lassen sich Ergebnisse feststellen: Es ist eine ganze Menge dessen erreicht worden, was erreicht werden sollte – selbst dort, wo das Klassenklima nicht so gut zu sein scheint, selbst dort, wo das soziale Milieu eher schwierig einzuschätzen ist, selbst dann, wenn die Aufnahmetechnik nicht klappt und damit Interviewer und Kinder unter Strom setzt. Der Eindruck, den die Interviews und Fragebögen hinterlassen, ist eindeutig.

Aber worüber sprechen wir hier eigentlich?

### Die Mitspielaktion

Im Frühjahr 2004 wurde die Mitspielaktion „In die Hände gespuckt – Kinderarbeit ächten und arbeitende Kinder achten“ vom Autor Christopher Maas, Regisseur Dietrich Lehmann und Theaterpädagogen Philipp Harpain als eine Koproduktion von GRIPS Theater und sabisa – performing change e.V. in Berlin entwickelt und seither an über 60 Berliner und Brandenburger Schulen für 5. und 6. Klassen gespielt. Dabei oblag die Produktion dem GRIPS Theater, sabisa übernahm die Evaluierung des Projekts.

Die Mitspielaktion soll das Thema Kinderarbeit in deutsche Schulen hineinragen und durch die Verknüpfung von Schauspiel, Rollenspiel, Animation und Reflexion ganzheitlich erfahrbar machen. Dabei soll nicht nur Wissen über Lebensumstände und Gründe für Kinderarbeit vermittelt werden, sondern es soll ebenso Empathie entstehen und letztendlich Solidarität mit den Altersgenossen im Globalen Süden.

Das sieht dann praktisch so aus:

Zwei Theaterpädagogen des GRIPS Theaters besuchen eine Schulklasse in der Turnhalle. In ihren Rollen als Herr Meierknecht und Frau Scherer von der Firma „Fun at Work“ sind sie im Auftrag des Berliner Senats unterwegs, um das Arbeitspotential der Berliner Schülern und Schülerinnen zu testen, denn die Stadt muss sparen.

Dieses Setting ist der Aufhänger für eine zweieinhalbstündige intensive und ganzheitliche Beschäftigung mit dem Thema Kinderarbeit. Ausgehend von den persönlichen Arbeitserfahrungen der SchülerInnen, die sie untereinander austauschen und dann der gesamten Klasse vorstellen, wird der Blick auf die Situation in anderen Ländern der Erde gerichtet – denn diese sind bereits „viel weiter“. Die beiden Besucher wollen feststellen, ob die Kinder in Deutschland nicht eben solche Arbeiten verrichten können, wie ihre Altersgenossen im globalen Süden.

Der „Test“ erfolgt dadurch, dass jedes Kind zunächst einen Tagesablauf eines arbeitenden Kindes erhält und studiert. Es folgt eine Reise um den Globus, bei der die verschiedenen Gruppen in Rollenspielen vorgestellt werden: Die brasilianischen Zuckerrohrschneider werden früh am Morgen mit dem LKW abgeholt und schufteten auf dem Feld, das Hausmädchen aus Mali schrubbt die Wäsche und erzählt dabei Details aus ihrem 18stündigen Ar-

beitstag, die türkischen Schuhputzer verhandeln mit den Touristen über Preise und die indischen Teppichknüpfer arbeiten schweigend hinter ihrem Webrahmen und reagieren nicht auf die Anfragen der deutschen Besucher – sie dürfen nicht sprechen. Schließlich arbeiten alle Kinder in einer Kohlenmine in Kolumbien.

Nach einer Pause erfolgt die Entlohnung der Kinder. Dabei werden die minimale Bezahlung, die Benachteiligung von Kindern gegenüber Erwachsenen, aber auch Schuldknechtschaft und Sklaverei thematisiert. Die Schüler und Schülerinnen reagieren regelmäßig mit Empörung. In diese Stimmung hinein fällt ein Brief des Hausmädchens, der alle Kinder aufruft, sich zu einem Kinderkongress in Mali zu versammeln. Auf diesem Kongress – der übrigens tatsächlich 1995 als „5. Kongress der arbeitenden Kinder und Jugendlichen Afrikas“ dort stattgefunden hat – tragen die Schüler Gründe zusammen, warum Kinder arbeiten, und es werden die Kinderrechte verlesen. Diese werden ergänzt und auf einem Plakat festgehalten, das den Mitarbeitern von „Fun at Work“ als Forderung an den Senat mitgegeben wird.

### Die Evaluierung: unsere Vorgehensweise

Um den Erfolg von „In die Hände gespuckt“ zu messen, gingen wir von der Frage aus, ob die Mitspielaktion den Zielen gerecht wird, die sich das Produktionsteam gesetzt hat. Gemeinsam mit dem Team führten wir also einen mehrstündigen Workshop durch, in dem diese Ziele schriftlich formuliert wurden. Neben übergeordneten Zielen, die den Kontext der Aktion beschreiben (die Schaffung gerechterer gesellschaftlicher Verhältnisse weltweit, die globale Verwirklichung der Kinderrechte, die Abschaffung ausbeuterischer Kinderarbeit, größerer Respekt für arbeitende Kinder etc.), benannte das Produktionsteam die folgenden konkreten Projektziele:

Sensibilisierung für das Thema Kinderarbeit/Kinderrechte:

- Kennenlernen von Kinderrechten
- Kennenlernen verschiedener Formen ausbeuterischer Kinderarbeit
- Kennenlernen unterschiedlicher Motive für Kinderarbeit
- Entwicklung eines differenzierten Bildes von Kinderarbeit

## Spuren sichern – oder vom mühsamen Unterfangen zu beweisen, warum wer was denkt

- Entwicklung einer ablehnenden Haltung gegenüber ausbeuterischer Kinderarbeit
- Förderung von Empathie für Kinder in ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen im Globalen Süden
- Förderung von Solidaritätsgefühl für arbeitende Kinder des Südens und deren Kampf für ihre Rechte

## Erprobung einer alternativen Lernform

- Aktive Beteiligung der Kinder
- Anregung von Fantasie und Vorstellungskraft
- Erprobung von Lernen mit allen Sinnen
- Entwicklung individueller Positionen
- Ermutigung, für die eigenen Rechte und die Rechte anderer einzutreten

## Wertschätzung von schulischer Bildung

- Förderung von Wertschätzung schulischer Bildung
- Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Sparmaßnahmen im Bildungssektor

Um zu untersuchen, ob diese Projektziele erreicht wurden, haben wir uns für eine Kombination von Fragebögen und Interviews entschieden. Konkrete Lerninhalte, wie Kinderrechte, Formen ausbeuterischer Kinderarbeit und Gründe für Kinderarbeit konnten leicht per Fragebogen abgefragt werden, während wir andere Fragen, die eine persönliche Meinung und Stellungnahme erforderten, lieber in einer Gesprächs- und Diskussionssituation stellen wollten. Wir entschieden uns dafür, drei Klassen in drei unterschiedlichen Berliner Bezirken zu untersuchen. Es wurden zwei fünfte und eine sechste Klasse befragt. Jede Klasse wurde erstmals wenige Tage nach der Mitspielaktion besucht und ein zweites Mal ca. drei Monate später, um die Nachhaltigkeit der Eindrücke und Lernerfahrungen zu ermitteln. Beim ersten Treffen wurde ein Drittel der Klasse interviewt, die Kinder wurden per Losverfahren ermittelt. Die Gespräche fanden in Kleingruppen (5 Kinder) statt. Beim zweiten Treffen nach drei Monaten wurden die selben Kinder zum Gespräch gebeten und zusätzlich weitere fünf Kinder als Kontrollgruppe, um sicherzustellen, dass die Nachhaltigkeit der Informationen nicht dem ersten Interview zu verdanken ist. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und transkribiert. Zusätzliche Beobachtungen wurden notiert (z.B. die Darstellung von erinnerten Bewegungen in der zweiten Evaluierungsphase). Mit den Lehrerinnen fanden ebenfalls kurze Interviews statt, in denen sie nach ihrer Einschätzung der Aktion und des Verhaltens der Kinder befragt wurden.

Die Fragebögen wurden der gesamten Klasse in beiden Phasen vorgelegt, sie wurden jeweils vor den Interviews ausgefüllt und beinhalteten sowohl kurz nach der Mitspielaktion als auch drei Monate später dieselben Fragen.



Bei jeder der drei untersuchten Mitspielaktionen war eine/r aus dem Evaluationsteam zur teilnehmenden Beobachtung anwesend, um einen persönlichen Eindruck zu gewinnen.

### Auswertung des erhobenen Materials

Zunächst wurden die erhobenen Daten der Interviews durch Transkription in Texte überführt. Um sich dem Text anzunähern, wurden die Interviews mehrmals sorgfältig gelesen. Erste Einfälle und Vermutungen, gehaltvoll erscheinende Aussagen oder Schlüsselbegriffe wurden gesondert festgehalten und flossen in den auswertenden Diskussionsprozess ein. Im Anschluss wurden die jeweiligen Interviewtexte in eine Tabelle übertragen und durch Paraphrasierungen auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Im nächsten Auswertungsschritt wurden Kategorien gebildet. Diese wurden im deduktiven Vorgehen aus den im Vorfeld formulierten Projektzielen abgeleitet. Die so entwickelten Kategorien wurden je Interview in einen fließenden Text überführt, der mit zahlreichen Zitaten der Kinder versehen war. Zur Aufbereitung der durch die Fragebögen erhobenen Daten wurden Tabellen entwickelt, die jeweils für den ersten bzw. zweiten Durchgang der Erhebung je Schule die von den Kindern benannten Formen von Kinderarbeit, Motive für Kinderarbeit sowie Kinderrechte erfassen.

### Ergebnisse

Die Ergebnisse unserer Evaluierung sind sehr erfreulich. Sie zeigen, dass die Ziele, die das Produktionsteam im Vorfeld definiert hatte, in hohem Maße erfüllt werden. Die SchülerInnen setzen sich intensiv mit den dargestellten Inhalten auseinander, neh-

**Watch out for Life!****Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag**

men viele Informationen mit und beschäftigen sich nachhaltig mit dem Thema Kinderarbeit. Auch Vorstellungsvermögen, Empathie und Solidaritätsgefühl lassen sich durch die Interviews belegen. Trotz der Bedenken im Vorfeld, meinen wir, dass wir mit unserer Vorgehensweise zu aussagekräftigen

Ergebnissen gekommen sind, die den Sinn der Mitspielaktion auch Theaterfremden (z.B. den Förderern) transparent machen kann. Die Mühe hat sich also gelohnt.

Die Evaluierung von „In die Hände gespuckt“ ist als pdf-Dokument unter [www.sabisa.de](http://www.sabisa.de) zu finden.

**Watch out for Life!****Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag**

Hedwig Golpon, Sieglinde Roth

Damals im frostigen Januar auf einem Marktplatz im hohen Norden Deutschlands, als der Winter sich in seinen klarsten Farben zeigte.

An einem Sonnabendmorgen in der Universitäts- und Hansestadt Greifswald.

Geschäftiges Treiben. Mitten auf dem Marktplatz werden große Pappen umher geschleppt, Kisten und Tücher bewegt, Äste und Zweige zu einem Feuer zusammengestellt.

Das Feuer wird entzündet, die Polizei fährt vor. ...

Was ist hier los?

Irritation der Vorübergehenden.

Die Polizei redet mit denen am Feuer und fährt wieder weg. Das Feuer ist aus. Die da ratlos Umherstehenden stellen das Reisig, die Zweige, die Holzscheite neu auf und setzen sich drumherum. Sie holen Bücher aus ihren Taschen und lesen sich gegenseitig vor. Fragende Augen, schüttelnde Köpfe, verständnisloses Brabbeln, verschämtes Vorübergehen.

Einige Vorübergehende bleiben stehen, schauen, warten, ziehen einen Kreis und lauern, was wird hier geschehen?

Auf der Bank vor der Bank – der Parkbank vor der Deutschen Bank – legen sich zwei im Schlafsack zur Ruh.

„Es ist kalt Leute!“ schreit ein Schild am Pranger, einer Säule, die sonst Wasser speit.

Neben der Post an der Ecke werkeln drei Frauen mit Pappen herum; hämmern, binden, bauen ein Haus.

In dieser performativen Aktion zu Thema „Ohne festen Wohnsitz“ handeln vier Gruppen – gut gemixt aus Prager, Grazer und Greifswalder Akteuren – nach unterschiedlichen Interessenspunkten.

Invisibles: Es gibt sie, die Unsichtbaren, die Menschen ohne Wohnsitz. Sie hinterlassen ihre Lebensspuren, denen man nachspüren kann, beispielsweise in einem verlassenen Haus (rechts).



Cosy home (Foto links): Es ist möglich, sich in einem Haus aus Pappe einzurichten, aber kann man so der Kälte widerstehen?

Feuer (oben nächste Seite): Wie wärmt man sich bei zwei Grad unter Null, wenn man kein Zuhause, keinen Ofen, keine Heizung hat?

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag



Tagschläfer: Was passiert, wenn sich jemand einen Platz zum Schlafen sucht, tagsüber mitten in der Stadt?



## Kontext

### Die Lernpartnerschaft

Die Aktion ist Teil des Projekts „Performing Life: Site Specific Performance as a Means of Active Citizenship“, in dem die Universität Greifswald, uniT Graz und die Basic School of Arts aus Prag zusammenarbeiten. Von der EU im Rahmen einer Grundtvig2-Lernpartnerschaft gefördert, wird eine Methodik entwickelt, Theaterarbeit als Recherche- und Bildungsinstrument einzusetzen, das für gesellschaftliche Probleme sensibilisiert und somit eine Form der aktiven Staatsbürgerschaft befördert. Instrumente etwa des Improvisationstheaters, der Performance oder des Versteckten Theaters werden verwendet, um in den Lebensalltag des vorgefundenen Ortes zu intervenieren und zu einem selbstgestellten brisanten Thema Nachforschungen anzustellen – im Greifswalder Fall etwa zum Thema „Ohne festen Wohnsitz“. Die sinnliche Form des Theaters ermöglicht es, gleichzeitig darzustellen, zu erleben und zu untersuchen. Das heißt, die körperliche Beteiligung an der theatralen Aktion verwickelt die Spieler und Spielerinnen unmittelbar in ihre eigenen Fragestellungen, bewirkt so einen Bildungsprozess (der evaluiert und formalisiert werden kann) und ermöglicht Antworten aus der Bevölkerung in Form von au-

thentischen Reaktionen. Handelt es sich somit um eine erweiterte noch zu benennende Form des Theaters oder der Recherche?

### Die „Site“

Die Arbeitsweise der Site Specific Performance thematisiert die Site als „Schauplatz“ von performativen Aktionen. „Schauplatz“ mehrfach gemeint: als Platz im Sinne einer durch Koordinaten festlegbaren Ortsbeschreibung; als historischer Schauplatz im Sinne der Ereignisse und Begegnungen, die an eben diesem Ort stattgefunden haben – „offizielle“ Geschichte ebenso wie „Alltagsgeschichte“; schließlich als sozialer Raum der Begegnung und Kommunikation. Die Basis der Arbeit bilden Recherche und ein hoher Grad an Sensibilität dafür, was die vorgefundene Site zu sagen hat. So bestimmt der Ort den künstlerischen Prozess wesentlich mit und verankert ihn im sozialen Umfeld seiner Entstehung.

### Das Zusammenspiel

Bei „Performing Life“ arbeitet in jeder der drei beteiligten Städte eine ortsansässige Gruppe zu einem vor Ort aktuellen, wenn auch vielleicht versteckten sozialen Thema und wird dabei zu Beginn (Start Support) und zum Abschluss (Evaluation Support) von Lernenden aus den anderen beiden Städten unterstützt. Dies sorgt dafür, dass Blicke von außen dazukommen und die Wahrnehmungs- und Interpretationsspielräume des Vorhabens erweitern. Die Arbeit startet in jeder Stadt mit unterschiedlichen künstlerischen Aktionen und schließt mit einer Performance im öffentlichen Raum ab.

### Das Beispiel

Um die Vorgehensweise exemplarisch zu zeigen, wurde für diesen Artikel der Start Support Workshop in Greifswald im Januar 2005 ausgewählt. Dort hatten Studierende zum Thema „OFW: Ohne festen Wohnsitz“ über die Situation von Obdachlosen recherchiert und Aktionen in der Innenstadt entwickelt, die auf das Thema aufmerk-

## Watch out for Life!

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag

sam machen sollten. Ihnen schlossen sich für den Workshop insgesamt fünf Teilnehmerinnen aus Graz und Prag an.

**Versuchsordnung**

Wir wollen zum gewählten Thema OFW etwas herausfinden/forschen/recherchieren.

- Wie ist das mit der Obdachlosigkeit?
- Wie fühlt man sich?
- Wie reagiert die Umwelt?
- Wie ist es, zu frieren?
- Wo findet man eine Zuflucht?
- Wie schützt man sich vor Neugier?
- Wo findet man Hilfe?

Also Wirklichkeitsforschung – wie wirkt das, was wir hier zum Thema „Ohne festen Wohnsitz“ tun auf uns, auf die Menschen, auf die Umgebung, auf das Thema, auf die Öffentlichkeit?

Wir bauen wirklich ein Haus, als ob wir darin übernachten wollten, aber es ist keine wirkliche Unterkunft und es steht am falschen Ort.

Wir legen uns wirklich hin, als ob wir schlafen wollten, aber wir schlafen nicht, wir tun nur so, wir hören, wir beobachten alles in uns und um uns herum.

Wie geht man mit der Kälte um, wenn man kein Dach über dem Kopf hat? Wir wollen wirklich etwas erfahren im theatralen Als-Ob, in der Kombination aus Performance, Recherche und Selbsterfahrung. Die Recherche-Fragen sind klar gestellt. Die Performance muss gestaltet, geformt und strukturiert improvisiert werden und das in aller Öffentlichkeit. Dies wirft in diesem Zusammenhang einen Widerspruch zur Aufgabe der Selbsterfahrung auf – ist es doch ein wesentliches Merkmal der Obdachlosigkeit, Unsichtbarkeit zu versuchen, um nicht zum Ärgernis für die Öffentlichkeit werden. Die Aufgabe hier ist allerdings deutlich: sichtbar machen. Performance ist sichtbar.

Die Selbsterfahrung findet im Schutzraum der Performativen Recherche statt: so ist etwa von vornherein mit einem zeitlichen Rahmen von drei Stunden allem, was geschehen kann, ein schützendes Limit gegeben. Diese Als-Ob-Situation vorausgesetzt, wie authentisch kann die Selbsterfahrung sein? Die Spielenden gewinnen Erkenntnisse, die ihnen im wirklichen Leben nicht möglich sind, die aber in ihr wirkliches Leben, in ihre Biographie eingehen. Die Aktion bietet die Möglichkeit, in eine direkte Handlung auf der fiktiven Ebene zu treten und wirkliche Erfahrungen zu machen.

Unser Erfahrungsraum ist der öffentliche Raum, wo andere Kommunikationsregeln als im Theaterraum gelten, in dem die Vereinbarung, dass alles „nur“

gespielt ist, Gültigkeit hat. Im öffentlichen Raum wird jede Aktion, die sich nicht klar als Aufführung zeigt, als authentische Situation wahrgenommen, ebenso sind die Interaktionen als real zu nehmen und nicht als gespielt und im Fall des Scheiterns wiederholbar. „Echte“ Menschen stehen auf beiden Seiten der Interaktion. Also auch echte Anliegen, echte Reaktionen. Und echte Erfahrungen. Man stellt sich eine Recherche-Aufgabe und führt sie mit theatralen Mitteln innerhalb des festgelegten zeitlichen Rahmens durch. Das Performative daran ist, dass es öffentlich stattfindet und man sich der Mittel des Theaters bedient. Die performative Aufgabe bleibt nahe an der eigenen Person. Es geht nicht darum, jemanden zu spielen, der etwas tut, sondern darum, selbst in einer Situation zu agieren und diese anschließend zu reflektieren. Die Situation ist „als-ob“, die Personen sind es nicht.

**Arbeitsbeispiel: Schlafen im Öffentlichen Raum**

Zwei Menschen suchen tagsüber ein Quartier zum Schlafen im öffentlichen Raum. Die Zeit ist 1:1, es ist Vormittag. Die Reaktion der Menschen, denen sie begegnen, soll dokumentiert werden. Die Aufgabenverteilung ist also: zwei gehen auf Schlafplatzsuche und lassen sich nieder, eine dritte Person hat die Aufgabe, zu dokumentieren, zum einen mit einer Kamera, zum anderen mit schriftlichen Notizen. Sie werden nach dem Aufbruch der Schlafplatzsuchenden an die Stellen geklebt, wo die Akteure zuvor gelegen haben. Es gehört dazu, Spuren zu hinterlassen. Ein Teil der Recherche ist es auch, herauszufinden, wie lange diese Spuren überdauern. Es ist verabredet, dass jede Stunde die Rollen getauscht werden, ein anderes Paar loszieht, um einen Schlafplatz zu finden und jemand anders die Dokumentation übernimmt.

**In der Deutschen Bank**

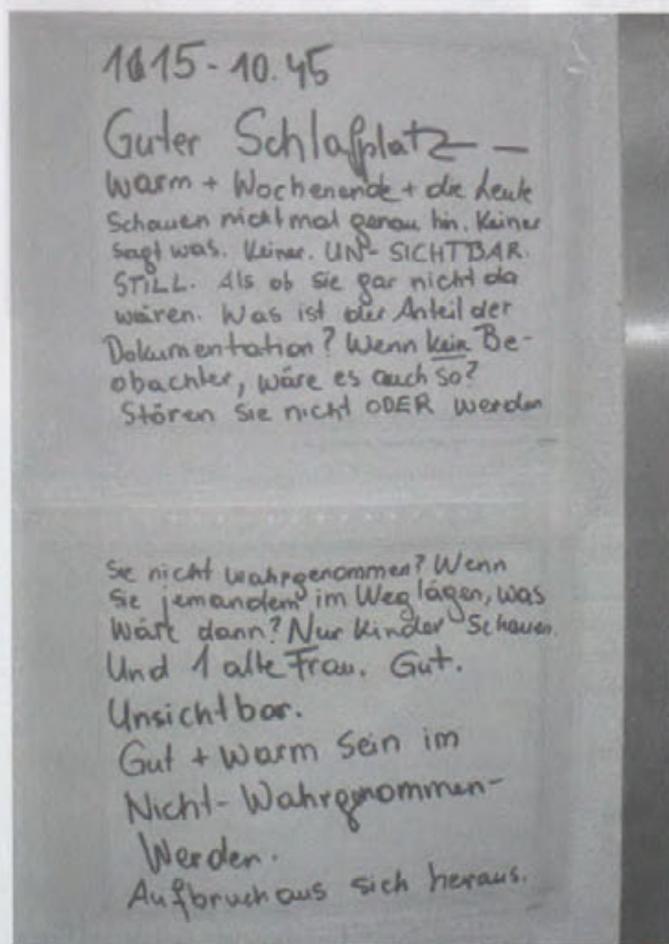
Die erste Station ist das Selbstbedienungsfoyer der Deutschen Bank auf dem Marktplatz. Ein naheliegender Platz, da es dort warm und sauber ist. Die beiden „Schläferinnen“ schieben sich an diesem Sonnabendvormittag mit einem Bankkunden, der die Tür öffnet, hinein und legen sich sofort in der stillsten Ecke des Raumes hin. Offenbar wählen sie bewusst einen Teil des Raumes, in dem sie niemandem im Wege sind. Das Erstaunliche: kein Mensch sagt etwas, nur manche alten Leute murmeln ein wenig vor sich hin. Solange jemand fotografiert und damit das Als-Ob sichtbar macht, reagiert niemand.

Die beiden liegen dort ruhig eine Dreiviertelstunde lang, ohne dass jemand etwas unternimmt. Sehr

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag



ruhige Atmosphäre, Sonnenschein, Teppichboden, friedliche Menschen, die ihr Geld abholen und nicht nach links oder rechts schauen. Als wären die auf dem Fußboden Schlafenden unsichtbar, einfach nicht da. Sie stören nicht. Die Frage ist, liegt das an einer Gleichgültigkeit oder daran, dass die Besuchenden der Bank die Schlafenden akzeptieren? Oder vielleicht daran, dass sie nicht verwickelt werden wollen? Wie lange könnten die beiden hier liegen, ohne dass sie jemand verjagt?



Worin besteht die Intervention in den normalen Lebensalltag? Die Menschen scheinen mit schlafenden Menschen im öffentlichen Raum so selten konfrontiert zu werden, dass sie das gar nicht wahrnehmen wollen, weil da potentielle Auseinandersetzung droht. Nur zwei Kinder gehen näher an die beiden heran, wollen sie wecken, der Vater vertreibt sie wohlwollend, sie sollen die Leute schlafen lassen. Eine alte Frau schaut sehr genau hin, stört sie aber auch nicht auf. Nach einer Dreiviertelstunde erfolgt der Aufbruch ohne äußeren Anlass. Als Spur bleibt eine Kurzbeschreibung der Aktion auf Papier an der Wand im Selbstbedienungsfoyer, genau dort, wo die beiden geschlafen haben.



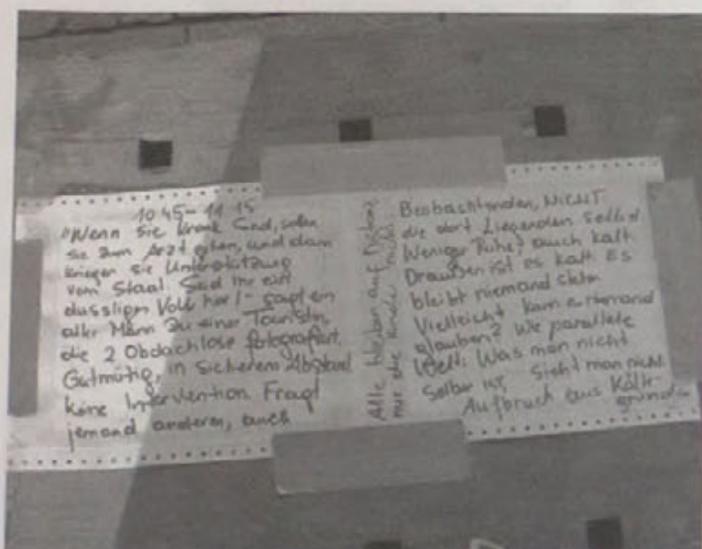
#### Die Parkbank vor der Deutschen Bank

Zweite Station ist die Steinbank auf dem Marktplatz. Auch hier geht niemand hin und vertreibt die Schlafenden. Die Reaktionen allerdings werden deutlicher – der Ort ist exponierter. Die Menschen bleiben im Sicherheitsabstand stehen. Ein alter Mann schimpft: „Und wenn sie dann krank sind, sollen

## Watch out for Life!

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag

sie zum Arzt gehen und kriegen dann Unterstützung vom Staat. Ihr seid ein dussliges Volk.“ Sehr groß bleibt diese Notiz und die Frage auf der Bank: „Darf man hier schlafen?“. Diese Dokumentation lockt viel mehr Reaktionen und Gespräche aus Vorübergehenden heraus als die Aktion der Protagonistinnen selbst.



## Bahnhofsgebäude Greifswald

Schichtwechsel. Die Entscheidung fällt, es an einem weiteren klassischen Schlafplatz von wohnungslosen Menschen zu versuchen, nämlich auf dem Bahnhof. An die Dokumentierende ergeht der Auftrag, so unsichtbar wie möglich zu handeln, um die Aktion nicht als Performance aufzuzeigen.

Auf einer Decke am gefliesten Boden in der Nähe der Eingangsschwingtüren, nur mit einem Schlafsack bedeckt, erleben die Akteurinnen eine lange halbe Stunde. Sie beginnen zu frieren. Dann fragen sie sich, wohin die Partnerin verschwunden ist.



Offenbar nimmt sie Aufgabe ernst und macht sich ganz „unsichtbar“.

Angst kommt auf, jedes Mal, wenn sich jemand bewegt, wenn die Schwingtür aufgeht, wenn man irgendwas hört, was nicht der eigene Atem ist. Der tröstliche Gedanke, dass das ja „nur“ eine Performance ist und man notfalls aussteigen kann. Es geschieht lange nichts. Dann wird ein Paar auf die Schläferinnen aufmerksam und fängt an, sich zu unterhalten. Sehr rasch werden, ob instinktiv oder absichtlich, beider Stimmen leiser, als würden sie ein Baby nicht wecken wollen. Dann fragt er, ob sie die Polizei holen sollen, und sie sagt drauf, nein, die zwei hier tun ja nichts, die schlafen nur. Zeit vergeht – die Verschiebung des Zeitgefühls in einer prekären Situation!

Schließlich hören die zwei auf dem Boden, wie die Partnerin einen Mann anspricht und ihn auf Eng-

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag

lich fragt, ob das denn normal sei, dass hier die Leute auf dem Bahnhof schlafen. Sie sagt es mit einem glaubwürdig angewiderten Unterton in der Stimme. Von schlafen kann in dieser Situation natürlich keine Rede sein. Der Mann antwortet auf deutsch, die Dritte fängt auch deutsch zu radebrechen an, er erklärt ihr, dass das natürlich nicht normal sei, aber na ja, die liegen da halt, und dann fängt er an, abzulenken, indem er sie fragt, wie lang sie denn schon in Greifswald sei, was sie hier mache usw. Und sie erzählt natürlich eine völlig frei erfundene Geschichte. Die zwei warten, bis er weg ist, dann stehen sie auf, packen ein und gehen. Blicke von einigen dort sitzenden Leuten folgen ihnen „unauffällig“. Hinter dem Kiosk vor dem Bahnhof erfahren die beiden Schläferinnen, dass die Dritte echt versucht hat, ihnen Schwierigkeiten zu machen, aber vergeblich. Deshalb war sie auch so lange weg – sie war im Schalteraum, um dort zu melden, dass im Warteraum zwei verdächtige Figuren auf dem Boden schlafen. Die Frau am Kartenschalter versprach, jemanden anzurufen, aber dann passierte nichts. Die drei gehen zurück und hinterlassen auch im Bahnhof geschriebene Spuren – leicht verdatterte Blicke der dort Sitzenden, die vielleicht vorher schon da waren, beobachten sie.

**Performativ ist:**

- die Tatsache, dass aktiv und öffentlich agiert wird. Das bezieht sich vor allem auf die Wahl des Ortes, der in unserem Projektvorhaben inmitten des sozialen Lebensraumes liegt, aus dem heraus das Thema sich stellt. Die notwendige Öffentlichkeit befördert auch die Wahl eines für die Problematik nicht-authentischen Ortes. Die Aktion findet zumeist nicht dort statt, wo das Problem besteht, sondern dort, wo Menschen auf das Problem aufmerksam gemacht werden sollen, an einem „Als-ob-Ort“ sozusagen, der eine theatrale Situation und Aufmerksamkeit schafft. Im vorliegenden Fall ist das Hauptkriterium für die Wahl des Ortes also nicht die tatsächliche Geeignetheit für die Aufgabe – tagsüber schlafen, unauffällig und gewärmt – sondern die Öffentlichkeit als exponierte Plattform.
- die Tatsache, dass die gewählten Mittel theatral sind und die Aktion losgelöst vom Alltagshandeln improvisierend ausgeführt wird. Improvisation wird in diesem Falle so verstanden, dass sie ein Thema hat, ein Ziel verfolgt und bestimmten Rahmenbedingungen unterliegt. Sie folgt in ihrem Erkenntnisinteresse einer strukturierten Dramaturgie.

Der Ausgang ist ungewiss – je nach den Zwischenergebnissen der Recherche ändert sich die Aktion. Die Agierenden re-agieren auf das, was sie mit ihrem recherchierenden Tun in der Realität auslösen, sie reagieren auf ihr Publikum. Einer theatrale Kommunikationssituation vergleichbar – eine theatrale Untersuchung in der Öffentlichkeit: eine Performative Recherche.

- der Fakt, dass im dramaturgischen Sinn die Performative Recherche den um den Aspekt der Wirklichkeit erweiternden Einheiten des Dramas entspricht. Sie hält sich mit aristotelischer Genauigkeit an die Einheit des Ortes, der Zeit und der Handlung. Zeitlich greift sie begrenzt durch Anfang und Ende der Aktion in ein reales soziales Leben, in die Jetztzeit ein.

Der Ort ist die definierte Site, also der Schauplatz im lokalen, historischen und sozial-kommunikativen Sinn. Die Handlung ist geplant. Die Einheit der Handlung wird gespeist durch die Definition der Aufgaben, die sich aus einer gemeinsamen Fragestellung ergeben. Sie schließt eine komprimierte Reflexion am Ende ein. Dieser Rahmen ist notwendig, grenzt er doch die künstlerische Intervention vom Alltag ab und schließt die Konzentration auf die Recherche-Aufgabe mit ein.

**als Recherche gilt:**

- die Sammlung von Informationen, das Beschaffen und Beurteilen von Aussagen, das Kennenlernen von Hintergründen und Ursachen – in unserem Falle ein Forschungsinteresse, mit theatralen Methoden verfolgt.
- die Verankerung der Aktion in dem Umfeld, in dem sie geschieht. Der Ort, die Site, werden genau beobachtet; Anknüpfungspunkte für ein interaktives Interesse, eine soziale Problematik, ein gesellschaftliches Thema gefunden – Informationen auf „üblichem“ Wege gesucht, durch unterschiedliche Formen der Recherche beleuchtet, sowie durch Lektüre, Interviews und Radiosendungen belegt.

## Watch out for Life!

## Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag

- wenn aufbauend auf den Ergebnissen dieser Forschung das Thema definiert und zur weiteren Recherche strukturiert wird. Fragen werden formuliert und Strategien gesucht, wie diese Fragen in der Öffentlichkeit zu stellen sind. Dabei kommt es möglicherweise zu einer Veränderung des Schauplatzes – soziale Themen wie etwa Obdachlosigkeit sind an versteckten Orten zwar auffindbar, aber für ein „Publikum“, das nicht direkt betroffen ist, schwer zu thematisieren. Daher wechselt die Recherche im Prozess den Ort. Das Kriterium für die Wahl des Ortes ist die Möglichkeit der Erreichbarkeit eines potentiellen Publikums, das mit den bisherigen Ergebnissen der Recherche performativ konfrontiert werden soll. Die Konfrontation stellt neuerliche Rechercheaufgaben – nunmehr soll die Wirkung der neuen Information auf die „Öffentlichkeit“ erforscht werden. Wie wird die Information wahrgenommen, rezipiert, verarbeitet? Welche spontanen Reaktionen gibt es darauf? Welche Wirkung erzielt die Interaktion? Welche Diskussionen werden ausgelöst und was verändert sich im Lebensalltag der Site durch die Aktion?
- wenn die Intervention ausgewertet wird und den Anfangspunkt der weiteren Arbeit darstellt: Es leiten sich aus den beobachteten und interpretierten Reaktionen der Öffentlichkeit Fragestellungen für die weitere Recherche ab und wirken auf die performativen Elemente zurück.

**„Performative Recherche“**

Im Vergleich zu anderen Methoden ist diese Recherche durch die Wahl ihrer Mittel ausgezeichnet: es werden Fragen gestellt und beantwortet, aber nicht in einer den Intellekt ansprechenden Form. Die Wahl der Themen, die zumeist emotional behaftet sind und daher das Risiko von selbstzensierten Antworten bergen, legt eine Methode nahe, die am Intellekt vorbei auf spontane Reaktionen des „Publikums“ zielt und somit als sinnliche Vorgehensweise die soziale Zugangsschwelle, die sich etwa vor Straßenbefragungsaktionen aufbaut, umgeht. Künstlerische Interventionen fallen auf und lösen zunächst Irritation aus – eine hervorragende Voraussetzung, um spontane und somit ehrliche Reaktionen zu bekommen.

Das Performative Element erfährt durch den Recherche-Anspruch einen Präzisierungsschub: es wählt sich bewusst den sozialen Zusammenhang und stellt seine künstlerischen Mittel genau darauf ein. In keinem Fall bleibt es ästhetisiertes *l'art-pour-l'art*-Produkt mit autonomen Ausdrucksinteressen, sondern es hat sich noch vor der Festlegung seiner Inhalte Fragen nach Schauplatz, Zielgruppe und Ziel der Aktion zu beantworten. Von der Beantwortung dieser Fragen führt der dramaturgische Weg zu den Inhalten und ihrer Aufbereitung.

Performative Recherche als künstlerische Intervention in den Lebensalltag bedeutet also, mit theatralen

Mitteln Forschungsinteressen zu verfolgen. Präziser gefragt: Wie können theatrale Methoden zur Thematisierung gesellschaftspolitisch relevanter Fragen im öffentlichen Raum verwendet werden? Wenn das Ziel ist, beim Publikum bzw. den Passanten die aktive Staatsbürgerschaft im Sinne von Partizipation am und Intervention in den Lebensalltag zu erreichen, welche theatralen Methoden eignen sich besonders dafür? Welche kann man wie adaptieren bzw. neu entwickeln? Zum Forschungsfeld „Publikum“: Wie effektiv (und anders als mit den üblichen Informationsmedien) gelingt es, Information zu gewinnen über gesellschaftspolitisch relevante Fragen mit theatralen Methoden? Zum Forschungsfeld „Spielende“: Welche Bildungsprozesse werden durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitisch relevanten Fragen mit theatralen Methoden ausgelöst? Für beide fragt sich: Welche Bildungsprozesse befördert die Interaktion zwischen „Publikum“ und „Spielenden“? Welche Transferwirkungen von der performativen Aktion in den Lebensalltag (Bewusstseinsänderungen, aktive Veränderungen etc.) finden statt?

Aus der Verwendung von Werkzeugen der Theaterarbeit wird der Vorteil der Überraschung und Direktheit geschöpft. Dadurch entstehen authentische und vielfältige Recherche-Ergebnisse, die wiederum in die Weiterentwicklung der Performance einfließen.

Ist es möglich, gleichzeitig zu spielen (Theater zu produzieren), reflektierend zu lernen und Reaktionen der Zuschauer entgegen zu nehmen? Unsere Untersuchungen ergaben, dass es möglich ist, Rechercheergebnisse in einer künstlerischen Aktion zu erhalten, also gleichzeitig Erfahrung und Kunst entstehen zu lassen. Wir bezeichnen diesen Vorgang als „Performative Recherche“.

**Ausblick**

Das zweite Projektjahr von „Performing Life“ steht nicht zufällig in allen drei Städten unter Themen, die aus Reisen entstanden sind.

Nach der Performativen Recherche zum Thema „OFW – Ohne festen Wohnsitz“ wollen die Greifswalder in einen direkteren Kontakt zu den Bürgern kommen, um fremde Lebensperspektiven nicht nur zu beobachten, sondern auch auszutauschen. Die Lernenden werden ihre performativen Erfahrungen vertiefen, trainieren und sie in einer Abschlussperformance wiederum auf dem Marktplatz veröffentlichen. Die Grundidee: Wege finden – Leben in Europa.

In Graz dient Johann Nestroys „Lumpazivagabundus“, ein Volksstück über das Glück suchende und

immer wieder fast verfehlende Vagabunden, für die SeniorInnentheatergruppe „Sternstunde“ als Grundlage der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Lebenswegen. In den dazugehörigen Start und Evaluation Support Workshops wird die Gruppe altersgemischt sein und einen intergenerativen Ansatz verfolgen.

Das Thema in Prag behandelt die Anonymität in der Großstadt. Die Site ist ein Park in Prag, von wohnungslose Menschen, Drogenkranken, alten Leuten und kleinen Kindern bevölkert. Bevölkerung einer großen Stadt – gesichtslos unter ihren Masken versteckt? Wann werden Masken abgelegt? Ist

es möglich, den Menschen unter der Maske zu finden? Leitfrage: „Ich suche den Grund, warum ich hier bin.“

Lebenswege und ihre Verortungen an bestimmten Schauplätzen werden in allen drei Städten thematisiert. Die Spirale der Performativen Recherche dreht sich weiter, wobei die Blicke von außen durch die Erfahrungen des ersten Jahres bereits geschärft und für die ortsspezifischen Fragestellungen sensibilisiert sind. Informationen über den jeweiligen Projektstand und die ProjektteilnehmerInnen können auf der Projekt-Website

[www.performinglife.org](http://www.performinglife.org) eingesehen werden, auf deren Forum auch Anregungen und Kommentare willkommen sind.

## Das junge theater basel

Uwe Heinrich

Seit 1977 ist das junge theater basel genau das, was der Name verspricht: hier können Jugendliche einerseits in Theaterkursen ihre darstellerischen Fähigkeiten entwickeln und andererseits professionelle Inszenierungen erleben, die solidarisch ihre Positionen vertreten. Als Verein organisiert, arbeiten vier Mitarbeiter in festen Verträgen auf 270 Stellenprozent das ganze Jahr über und bis zu zwanzig Personen während der Produktionszeiten auf Honorarbasis am jungen theater. Subventioniert wird der Verein von den beiden Basler Kantonen für das Veranstalten von verbilligten Vorstellungen für Jugendliche. Wie dieser Auftrag zu erfüllen sei, ist völlig dem Verein überlassen und wurde auch schon sehr verschieden interpretiert. Es gab Produktionen, die nur von Profis gespielt wurden und welche, die ganze Schulklassen auf die Bühne brachten. Mittlerweile werden die jugendlichen Figuren von Jugendlichen und die erwachsenen Rollen von professionellen Schauspielern gespielt. Pro Saison werden die ca. 50 Vorstellungen in Basel von durchschnittlich 5000 Zuschauern besucht. Neben diesem öffentlich sichtbaren und bekannten Teil des jungen theaters gibt es Theaterkurse, in denen Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren ihre darstellerischen Fähigkeiten entwickeln. In zwei Stunden wöchentlich entwickeln sie unter theaterpädagogischer Anleitung ihre eigenen Geschichten. Über eine Saison hinweg entsteht eine Aufführung, die dann drei Mal gezeigt wird. Diese Aufführungen sind gleichzeitig auch die einzige Werbemaßnahme für die Kurse der kommenden Saison. Ein Drittel der Jugendlichen bleibt über 2 bis 3 Jahre dabei. Eine Aufteilung in „Anfänger“ oder „Fortgeschrittene“ gibt es nicht. Die Kursgebühr von 800 Franken im Jahr führt dazu, dass eher jüngere Jugendliche die Kurse besuchen, die ihre Freizeitaktivitäten noch von den Eltern finanziert bekommen. Die Teilnehmerinnen der Kurse werden gleichzeitig auch als potentielle Spielerinnen der Produktionen beobachtet.



### BEWEISLAGE UNGEKLÄRT

Die Auseinandersetzung dieses Kurses mit Religion gipfelte in 4 Vorstellungen in einer Kirche. Die Besucher wurden nach einem gemeinsamen Beginn im Hauptschiff zu diversen kleineren Szenen durch das ganze Bauwerk geführt.



## Das junge theater basel

Zeigt sich eine Teilnehmerin an einem Kurs besonders begabt und korrespondiert ihre Persönlichkeit mit dem Figurenprofil für eine Produktion, wird sie gefragt, ob sie vorübergehend aus ihrer Freizeitbeschäftigung einen „Beruf“ machen möchte. Kaum jemand, der das Angebot bekommt, über acht Wochen hinweg, acht Stunden am Tag proben zu können, sagt ab.

Die Inszenierungen werden also von Jugendlichen erarbeitet, die keine Schauspielausbildung haben. Zumeist sind sie gerade mit der Schule fertig und befinden sich im sogenannten Zwischenjahr. Die Erfahrungen, die da zu machen sind, können sie kaum anderswo einholen. Denn wo bekommen sie einen solchen Vertrauensvorschuss ohne Ausbildung? Professionelle Regisseure arbeiten mit ihnen



CREEPS



wie mit professionellen Schauspielerinnen. Überhaupt sind alle um sie herum Profis: Musik, Ausstattung, Beleuchtung, Dramaturgie – alles mit Profis besetzt. Selbst neben ihnen auf der Bühne stehen professionelle Akteure, wenn es erwachsene Figuren im Stück gibt. Nur sie dürfen es „nicht können“. In finanzieller Hinsicht, sind die Produktionen des jungen theaters basel mit Produktionen der freien Szene zu vergleichen. Und so werden auch die Jugendlichen für etwas bezahlt, was sie eigentlich noch gar nicht beherrschen: die Schauspielerei. Doch sie bringen etwas anderes ein: Persönlichkeit und große Motivation, Authentizität und Spontaneität. Das ist unbezahlbar.

Die Inszenierungen werden vor einem ziemlich unsensibel auftretendem Publikum von Jugendlichen, die zumeist in Schulklassen kommen, 20- bis 30mal gespielt. Da müssen die jugendlichen Spieler und Spielerinnen dann extrem professionell agieren. Denn ein Zuschauerraum mit 100 jungen Besuchern kann sehr große Anforderungen an die Bühne stellen.

Wenn man so eine Produktions- und Vorstellungsserie erlebt hat, erfährt man viel über den Beruf des Schauspielers. Man weiß, was es heißt, im Theater zu leben. Man erkennt, wie rissig das soziale Netz wird, wenn man täglich von 10 bis 14 und 18 bis 22 Uhr probt. Man kennt die Zweifel, nicht zu genügen und auch das Glück des Erfolges. Selten misslingt eine Inszenierung gänzlich und nie gehen die Akteure als Verlierer aus einer Produktion. Meistens geht es ihnen im jungen theater so gut, dass sie fast vergessen, dass sie das Handwerk der Schauspielerei noch nicht beherrschen. Dass sie zwar als Schauspieler Beifall bekommen, dass sie aber noch keine sind. Sie können *die* eine Rolle spielen. Für diese wurden sie ausgesucht und diese haben sie während der Proben zu etwas ganz Besonderem entwickelt. Aber die Rolle ist ihnen sehr nahe – das ist das Prinzip der Besetzung – viele anderen Rollen der Theaterliteratur würden sie nicht bewältigen. Der Schritt aus dem jungen theater heraus ist hart, aber unverzichtbar. Aus Nesthockern werden schnell Leichen im Keller. Denn ewig kann man nicht „sich selber“ spielen. Darum werden Spieler und Spielerinnen – egal wie gut sie sind – möglichst nicht öfter als einmal besetzt.

Das junge theater basel versteht sich nicht als „Vorschule“ zur Schauspielschule. Manchmal scheint es sogar nachteilig zu sein, wenn man nach einer Produktion die Aufnahmeprüfung zu bestehen versucht. „Zu fest.“, „zu fertig.“, „zu arrogant.“ bekommen die Bewerber nicht selten zu hören. Auf gar keinen Fall dürfen sie etwas aus den Produktionen vorspielen. Die durch professionelle Regiearbeit

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

geprägten Rollen, mit denen sie oft vor Publikum bestanden haben, haben verständlicherweise noch niemandem die Türen zu einer Schauspielschule geöffnet. Ganz selbstständig müssen sie sich ihre Vorsprechrollen erarbeiten und können dabei natürlich von ihren Erfahrungen profitieren. Nur so schaffen es jedes Jahr einige ehemalige Spieler und Spielerinnen die Hürden der Prüfungen zu nehmen und beginnen ihre Leidenschaft mit einer Ausbildung zu konsolidieren.

Das junge theater basel bietet aber nicht nur für potentielle Schauspielerinnen und Schauspieler ideale Möglichkeiten, sich mit ihrem künftigen Beruf vertraut zu machen. Viel mehr Jugendliche durchlaufen die Kurse und Produktionen, ohne hinterher beruflich in diese Richtung zu gehen. Manche besuchen hinterher vielleicht nie wieder ein Theater. Die Auseinandersetzung in der Gruppe oder das Training ihrer sprachlichen Fähigkeiten können genauso wesentliche Motive und Ziele sein, wie die Hoffnung, hier aus der eigenen Schüchternheit vertrieben zu werden. All das ist möglich, aber nie garantiert. Jede Gruppe ist anders, jeder Probenprozess neu – sonst hätte man es mit Training zu tun. Die einzige Konstante ist das Suchen nach sich selbst und seinem Platz in der Welt. Die meisten beschreiben, dass sie sich hier ernst genommen fühlen, dass ihre Themen wichtig

sind und sie Gestaltungsmöglichkeiten zur Artikulation ihrer Meinung finden können. Letztlich geht es immer darum, mit den Mitteln des Theaters etwas zur Welt auszusagen. Denn das lernen alle, die bis zum Ende eines Kurses oder einer Produktion durchhalten: Eine Meinung haben und sie auch öffentlich vertreten. Ob das Thema Religion, Sterben, Arbeitslosigkeit, Zivilisation, Exil oder Schweiz heißt – der theatralischen Formfindung geht immer eine Auseinandersetzung mit einem Thema voraus, dass die Jugendlichen selbst wählen. Jugendliche, die erlebt haben, dass Theater keine hehren Kunsttempel sein müssen, gehen später auch mit einem anderen Anspruch in Vorstellungen. Sie können in den Inszenierungen die Darstellungskunst genießen, sind aber auch geschult, Haltungen dahinter zu lesen. Wer in einer Gruppe gespielt hat, weiß, dass es immer verschiedene Varianten ein und derselben Szene gibt, weiß, dass ein inhaltlicher und ästhetischer Entscheidungsprozess zu dem geführt hat, was dann vor Publikum gezeigt wird. Es sind anspruchsvolle, aber auch sehr dankbare Zuschauer. Was sie selten vertragen, ist pures Entertainment. Dazu ist ihnen *ihr* Theater dann doch zu kostbar.

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

Michael Pigl, Franz Feldtkeller, Gerd Koch



**Redaktionelle Vorbemerkung:** Die folgenden Texte dokumentieren eine multiperspektivische Art der beschreibenden Wirkungsforschung, die die Sichtweisen der Beteiligten als Experten bewusst heranzieht – hier gezeigt am Beispiel des Kinder- und Jugend-Circusses Montelino aus Potsdam. Zuerst gibt der Circuslehrer Michael Pigl ein Bekenntnis seiner Arbeitsvorstellungen/Intention – gewissermaßen die subjektive *und* methodisch-systematische Basis der Arbeit. Dann folgt Franz Feldtkeller, der seit Januar 2000 beim Montelino trainiert (Schwerpunkte sind Jonglage, Akrobatik, Schlappseil und Clownerie), mit einem Text, den er 16jährig zum Zirkus und seiner Pädagogik schrieb (wir bringen Auszüge) Aussagen von denen, die mit dem Circus Montelino verbunden sind, werden in die Texte eingestreut: Es sind die jungen Artisten und Artistinnen selber, aber auch LehrerInnen, Eltern, Freunde und Geschwister. Sie berichten alltagssprachlich und selbst-expertenhaft über das, was es bewirkt (Wirkungsforschung!), wenn sie sich in dieser zirkuspädagogischen Arbeit befinden. Ein Stück Biographieforschung/Lebenslaufforschung realisiert sich hier. Zusätzlich zu diesen Blicken, die von innen nach außen gehen bzw. aus dem nahen Kontext (Familie, Freundeskreis) stammen, wird in einem dritten Dokument ein Blick von außen auf das zirkuspädagogische Geschehen des Circus Montelino geworfen: Gerd Koch als ein Hochschullehrer aus der Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit (der auch zum Circus forscht) liefert Notizen gewissermaßen als Beobachter von außen. Die Texte wurden von der Redaktion für die Veröffentlichung in den KORRESPONDENZEN gekürzt und zusammengestellt.

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

### Michael Pigl: Circus Montelino – Spielraum für konkretes und lebendiges Lernen

Circus hat eine große Tradition und ist ein wertvolles Kulturgut. In unserem Circus Montelino in Potsdam versuchen wir mit dem Respekt vor dem Medium ‚Circus‘ das technische Handwerk gründlich – Grundlegend – zu lehren. Das ist Arbeit. Eine konstruktive, wirkungsvolle Arbeit, weil wir Kinder fördern, indem wir sie fordern.

Gela Eichhorn (Regisseurin): *Was mir an Montelino gefällt: Montelino ist keine Institution des schnellen Erfolgs. Diese Lust, das Unmögliche möglich zu machen. Diese Freude an einer Arbeit, die sich nicht mit halben Sachen abfindet. Der durch Achtung bestimmte Umgang mit allen Montelinos.*

Wir dürfen Kinder und Jugendliche nicht nur dort abholen, wo sie sind, sondern müssen uns auch auf die ihnen innewohnenden Potentiale hin orientieren. Das bedeutet: Wir arbeiten mit dem Glauben an die eigenwillige und unabhängige Schöpfer- und Erfinderkraft jedes einzelnen Menschen.

Leonie (9 Jahre): *Ich finde, beim Zirkus kann ich mir sehr viele Ziele bauen, die irgendwann auch in Erfüllung gehen ... Meine Erfahrungen sind oft schön, nur leider nicht immer. Ich weiß zum Beispiel, dass die Erwärmungen nicht sehr großen Spaß machen, aber ich weiß auch, dass sie nötig sind!*

Circustraining erfordert Disziplin, deren Sinn durch die Konkretion der Handlungen direkt überprüfbar und einleuchtend ist: Ohne präzises Arbeiten sind kein Handstand und keine Einradkunst möglich.

Leonie (9 Jahre): *Ich finde es sehr faszinierend, daß man bestimmte Dinge von einem Tag auf den anderen lernen kann und manche eben nicht. Aber es liegt ja auch am Schwierigkeitsgrad. Ich finde es selbstverständlich, dass*



*man hier intensiv arbeitet. Obwohl es manchmal auch anstrengend ist zu arbeiten. Und wenn man gut arbeitet, dann macht es auch großen Spaß. Ich werde hier auch etwas stärker und kräftiger.*

Unsere pädagogische Arbeit erfordert – das ist zentral – einen Sinn für Humor, denn: Humor produziert Leichtigkeit (und ‚verflüssigt‘ eingefahrene Strukturen) – und ist gerade in kritischen Reflexionen integraler Bestandteil der Arbeit. Und Circus mit Kindern und Jugendlichen erfordert einen Sinn für und das Wissen um spielerische Lernprozesse. Ernst und Strenge der Trainer sind notwendig, aber immer gepaart mit humorvoller Herzlichkeit und Anteilnahme.

Pauline (14 Jahre): *Nun gebe ich mein Wissen / an die kleineren Artisten. / Denn auch ich habe den einen oder anderen Trick / von Größeren gekriegt.*

Im Zentrum unserer Arbeit steht das Individuum – und nicht das Ziel des Trainers. Auch in großen Gruppen und Organismen: Zurzeit trainieren bei Montelino ca. 120 Kinder und Jugendliche von 6 – 19 Jahren! Jede Person hat das Recht, in ihrer individuellen Persönlichkeit wahrgenommen und respektiert zu werden. Unser Ansatz ist: Nicht, was jemand kann, sondern wie jeder individuell mit seinem Können – mit den ihm aktuell zur Verfügung stehenden Mitteln – umgeht, leitet unser Interesse. Eine so verstandene Circusarbeit orientiert sich nicht an absoluten Spitzenleistungen, sondern erkennt und fördert individuelle Leistungsspitzen.

Das erfordert eine Schärfung der Sinne, eine ‚Schulung des Sehens‘: unsere Trainer müssen wahrnehmen, was ihre Gruppe aktuell bewegt, was die einzelnen Artisten fasziniert und an welchen Grenzen die einzelnen Übenden im Hier und Jetzt arbeiten. Es gilt, Stimmungsbilder und Energieformen zu erkennen, Entwicklungslinien unserer Artisten zu reflektieren und der Gruppe/der Einzelnen ihre Lern- und Entwicklungsschritte spiegeln zu können. Und so auch möglicherweise Arbeitspläne zu überdenken und bereit zu sein, von vorgedachten Konzepten abzuweichen. Denn: ‚den Moment erfinden‘ zu können, motiviert Kinder und Jugendliche. Das ist wichtig, denn Motivation kommt von ‚ein (Handlungs-)Motiv geben können‘. Und wer ein klares Handlungsmotiv hat, ist in der Regel auch bereit, Energie und Arbeit zu investieren.

Holger Burckhardt (Vater von Artisten-Kindern): *... hierbei handelt es sich um etwas, was kindgerecht, entwicklungspsychologisch wertvoll ist ...*

Wir können Motivation auch fördern, wenn wir in alle Arbeits- und Lernprozesse das Recht auf und die Notwendigkeit des Scheiterns und des ‚Fehlermachens‘ integrieren. Fehler gehören zum Leben.

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

Besonders zum Circus: ohne Fehler gäbe es kein Lernen. Kindern einen entspannten Umgang mit dem eigenen Scheitern, mit den eigenen Grenzen, nahe zu bringen erscheint uns eine wertvolle pädagogische Qualität. Wer weiß, dass er scheitern darf, dem fällt es leichter, persönliche Grenzen zu überwinden und schöpferisch gestaltend tätig zu sein. Wir versuchen, eine feine Unterscheidung zu etablieren: Unsere Artisten sollen Fehler (und was dazu geführt hat) BEMERKEN – und nicht ihre Unvollkommenheit BEWERTEN. Wer erkennt, welche Prozesse im Körper ablaufen, stellt Fragen und schärft seine Wahrnehmung. Wer sich immer bewertet, neigt dazu sich abzuwerten und damit auch einzugrenzen. Dabei fördern wir das Formulieren von Fragen, denn: jede Antwort schließt die Tür zu der Welt, die eine Frage gerade geöffnet hat.

Elisabeth (Mutter von Artisten-Kindern): *Sie haben keine Angst, nicht gut genug zu sein, kein Bestreben, es den Trainern recht zu machen. Sie haben überhaupt keine übertriebene Fixierung auf die Trainer, trotzdem einen ernsthaften Respekt ... Dass ein Kind lernt, Kritik als Herausforderung statt als Zurückweisung zu erleben, dass es die eigene Qualität schätzen lernt, auch wenn sie woanders liegt als in der artistischen Spitzenleistung, dass die Gruppendynamik über den Showeffekt geht ...*

Im Spiel – und so auch in unserer spielorientierten Auffassung von Circus – gibt es kein ‚Falsch‘ und ‚Richtig‘ – Ausnahmen gelten nur insofern, dass es beispielsweise in der Akrobatik ungesunde Bewegungsabläufe gibt. Im Gestaltungsprozess von Darbietungen, aber auch im individuellen Umgang mit Circustechniken, erleben wir oft, dass Bewegungs-ideen zunächst wertneutral und offen sind. Immer wieder kommt es vor, dass vorschnell als ‚falsch‘ eingestufte Handlungen zu ungewöhnlichen, überraschenden und unterhaltenden Lösungen führen.

Lea (15 Jahre): *Ich denke, dass Zirkus mir auch außerhalb des Trainings geholfen hat bzw. immer noch hilft. Zum Beispiel habe ich dort gelernt, mir die Meinung anderer anzuhören und darauf einzugehen.*

Wir schaffen auch Freiräume für Phantasie. Kinder sind großartige Erfinder, weil sie (noch) nicht so normiert und damit ‚normal‘ wie Erwachsene sind. Als Pädagoge muss man das Ungefügte, Chaotische, Assoziative zulassen können und von den Ideen der Kinder ausgehend arbeiten können. Verrücktes als Qualität zu sehen, zu bewahren und zusammen mit dem Staunen und kindlicher Neugier und unmittelbaren Ausdrucksfreude ins Jugendlichen- und Erwachsenenalter ‚hinüber zu retten‘, ist eines unserer pädagogischen Anliegen.

Anna (17 Jahre): *Ich glaube, beim Circus habe ich gelernt, offener und selbstbewusster zu werden. Man lernt*



*eben nicht ‚nur‘ Tricks und Techniken, sondern auch auf der Bühne zu stehen und selbstbewusst das zu spielen, was man gelernt hat.*

Die dadurch wachsende Freiheit im Umgang mit sich und anders denkenden Anderen schafft Spielräume im Entwicklungsprozess von sich entfaltenden Persönlichkeiten. Spielräume, die wichtig und notwendig sind: Wer sich selbst spürt und in seinen Fähigkeiten als Erfinder und Gestalter wahrnimmt, entwickelt ein Bewusstsein für eigene Stärken, baut einen natürlichen Stolz und ein stimmiges Selbstbild auf.

Ute (Mutter): *Mein Sohn Florian ist jetzt schon fast 16 Jahre alt und hat ein Down-Syndrom ... Erste Aufführungen mit dem Diabolo liegen jetzt schon hinter ihm und seine Lust an diesem Gerät ist ungebrochen. Noch immer ist es Florian besonders wichtig, Anleitung und Aufmerksamkeit eines erwachsenen Trainers zu bekommen, aber auch hier scheint sich ein Wandel zu vollziehen. Zunehmend kann Florian die Hilfen und Vorschläge der Kinder und Jugendlichen annehmen und als genauso wesentlich begreifen. Ein Schritt, der seine Integration in die Gruppe aber auch seine eigene Unabhängigkeit entscheidend voranbringt.*

Hinzu kommt, dass Circus immer praktisch erprobte Teamarbeit ist. In Darbietungen müssen circus-technische oder theatrale Lösungen im Team miteinander gefunden oder ausgehandelt werden. Verantwortung (gerade in der Akrobatik) wird gemeinsam getragen – und über körperlich-konkretes Handeln wird die Aufmerksamkeit für Wünsche und Bedürfnisse anderer geschult.

Jana (15 Jahre): *Ich finde, man lernt nicht nur bestimmte Fähigkeiten, man entwickelt auch eine sehr große Neugier.*

Wer über Jahre intensiv in Teams gearbeitet hat, lernt, mit Konfliktsituationen (produktiv) umzugehen, mit Lust ungewöhnliche Lösungen für Probleme zu suchen und zu finden und variable Handlungsstrategien zu entwickeln und auf konkret auftretende Situationen hin abzustimmen.

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

*Kay (19 Jahre): Jeder probiert, jedem zu helfen. Egal ob Mädchen oder Junge! ... nimm die Hilfe von jedem an, auch wenn er 10 Jahre jünger ist als du ... Angst zu haben ist gut, keine ist gefährlich ... Ohne Phantasie kannst du keine neuen Sachen erlernen und kannst auch keine Nummer selbstständig aufbauen.*

Das individuelle Können wird als Schatz für eine teambezogene Leistung eingebracht. Auf diese Weise versuchen wir, individuelle Entwicklungen in soziale und künstlerische Prozesse einzubinden.

### Franz Feldtkeller: Zirkus und seine Pädagogik

#### Akrobatik: Umgang mit dem eigenen Körper und den eigenen Ängsten

Die Akrobatik wird als eine Grundlage der Artistik angesehen. Das liegt daran, dass in der Akrobatik Körperspannung, richtige Körperhaltung und richtige Bewegungsabläufe wichtig sind, da sonst Verletzungsgefahr besteht.

Zirkus ist eine große Vertrauenssache. Vor allem in der Partnerakrobatik muss man im wahrsten Sinne des Wortes auf mindestens einen anderen bauen und manchmal muss man auch blindlings darauf vertrauen, dass der andere da ist und einen auffangen wird. Auch das ist eine Art von Mut, die man nicht überall lernt.

#### Jonglage: Einstellung zu Fehlern

Jonglieren (und viele andere Bereiche von Artistik) kann man nur nach dem Prinzip „probieren, scheitern, noch mal probieren“ lernen. Fehler lassen sich einfach nicht vermeiden. Deshalb muss man an das Jonglieren mit einer viel lockeren Einstellung gegenüber Fehlern gehen, als man sie gewöhnlich vermittelt bekommt. Die Ansicht jeder Fehler sei negativ und unbedingt zu vermeiden führt meistens nur zu frustriertem Aufgeben. Vor allem bei Aufführungen ist es wichtig, Fehler – wenn sie passieren – leicht zu nehmen. Spielt man sie aus, können sie ein herrlicher Gag werden und viel Druck nehmen.

*Pauline (14 Jahre): Ich fühle mich in Montelino gut / geht auch mal was schief / ich habe ständig neuen Mut. / Auch wenn ich mal einen schlechten Tag habe – zum Beispiel heute / gibt es viele nette Leute / die mich ab und zu mal munter machen / und ich kann wieder mit ihnen lachen.*

#### Clownerie

Es geht darum, seinen eigenen Clown zu finden und zu spielen. Dafür muss man sich aber erst wie-

der seiner Gefühle bewusst werden und sich auch trauen, diese sogar teilweise übertrieben auszudrücken. Diese Fähigkeiten sind oft verschüttet, da man sich im „Leben“ durch Gefühle verletzbar macht. Deshalb versteckt man sie. Am besten lassen sie sich jedoch verbergen, wenn man sie erst gar nicht groß wahrnimmt. Auch die für die Clownerie geeigneten, spontanen Ideen werden meistens unterdrückt, da man sich mit ihnen lächerlich machen würde. All dies gräbt man in der Clownerie wieder aus – und diese Ideen bereichern dann auch andere Aspekte des Lebens.

#### Zirkus als Ort für „innere Belohnung“

Am wichtigsten ist – meiner Meinung nach – Zirkus nicht aus „äußeren“ Gründen, sondern um seiner Selbst willen, sozusagen für eine „innere“ Belohnung (Spaß, Zufriedenheit) zu machen. Selbst wenn ich mir für die Schule ein Thema, an dem ich arbeiten will, frei aussuchen darf, strenge ich mich dafür nicht so an und habe dabei weniger Spaß, als wenn ich das gleiche Thema nur für mich bearbeite, weil ich damit einfach noch die Schule und damit das Arbeiten gegen eine äußere Bestrafung (schlechte Noten) verbinde. ... Zirkus jedoch mache ich vollkommen freiwillig; nur weil es mir Spaß macht (für eine innere Belohnung). Selbst der Applaus ist keine äußere Belohnung (da man sich davon nichts kaufen kann), sondern löst wieder ein innere aus (Stolz, Freude). So geht es auch nicht vorrangig um Leistung (Leistungsdruck ist meistens sowieso eher hinderlich). Man trainiert z. B. das Jonglieren um des Jonglierens willen. Die Leistung kommt dann nach und nach automatisch, sozusagen als ‚Nebeneffekt‘.

#### Zirkus als Schutzraum

Der Zirkus bedeutet mir auch als vertrautes Schutzfeld sehr viel. Man kann nicht lernen, den Mut aufzubringen, sich lächerlich zu machen, seine verschütteten Gefühle und Ideen auszugraben und sich somit eine Blöße zu geben, wenn man ständig Angst hat, ausgelacht zu werden. Und wer sich nicht traut, sich eine Blöße zu geben, kann nicht wirklich lustig sein. In unserem Zirkus hatte ich nie das Gefühl ausgelacht zu werden. Natürlich lachen wir viel, auch über jemanden, doch ist dieses Lachen keine Bestrafung, die ‚ha, ha, ha, du hast etwas falsch gemacht‘ sagt, sondern eine Anerkennung, eine Belohnung. Diese Vertrautheit und dieses Schutzfeld ist in anderen Vereinen und Einrichtungen und sogar unter Freunden keineswegs selbstverständlich.

#### Zirkus als Ort der freien Ideenentwicklung

In unserem Zirkus wird auch keine Idee einfach abgeblockt. Wenn man woanders ein Thema bear-

## Beschreibende, mehrperspektivische Wirkungsforschung Gezeigt am Beispiel vom Kinder- und Jugendcircus Montelino

beitet, geht es dabei oft nur um das bloße Wiederkaufen alter Ideen. Neue Ideen sind oft gar nicht geplant, manchmal sogar vollkommen unerwünscht. Bei uns entwickeln wir alles, von einzelnen Nummern bis zur Handlung der Vorführung, gemeinsam (gemeinsam heißt, die Kinder und die Trainer zusammen). ... Jede Idee wird meist spontan auf die Durchführbarkeit geprüft, weiterentwickelt oder zumindest als Anregung für andere Ideen genutzt. Dadurch kann man sich viel besser mit dem Ergebnis identifizieren, da man das Gefühl hat, einen eigenen Beitrag geleistet und nicht bloß mitgemacht zu haben.

Lea (15 Jahre): *Und das ist auch einer der Gründe, warum ich Trainerin werden möchte: Ich möchte auch anderen das Gefühl geben, etwas ganz besonderes zu sein, ich will anderen mein Wissen weiter geben und – wie unsere Trainer uns – andere zum selbständigen Trainieren und Nummern-Erstellen bringen.*

### Gerd Koch: Zirkus-Kunst von Montelino

Über längere Zeit und mit Unterbrechung künstlerische, soziale und/oder pädagogische Prozesse zu beobachten, wie den Kinder- und Jugendcircus Montelino, ist fruchtbar. Das macht sich auch die sozialwissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation zu nutze: Der Beobachtende wird durch die Dauer einerseits vertraut mit seinem Gegenüber, und er wird in dieser zum Konservativen neigenden Stetigkeit immer wieder unterbrochen – muss sich auf Neues/aufs neue einstellen.

Der Zirkus Montelino bringt Natur/Körperlichkeit und Geselligkeit (in der Spielgruppe als Wechselspiel von Solist/Solistin und Gruppe und als Publikumskontakt) in einen dynamischen Bezug; alle Beteiligten kennen und gestalten das Gesamtprojekt in Freiheit und Bindung. Zusätzlich kann man bei Montelino beobachten, daß die Hilfe der Artisten (der Kinder und Jugendlichen) *funktional* (methodisch-ästhetisch) ist und auf Gegenseitigkeit beruht. Hilfe ist hier nicht Teil eines von anderen Dingen losgelösten ethisch-moralischen Überbaus oder eine Kompensation. Sie ist fürs Gelingen notwendig.

Holger Burckhardt (Vater von Artisten-Kindern): *Das schönste Erlebnis war für mich der Auftritt damals im Bürgerhaus. Erschlagen von der Programmlänge und Vielfalt – trotzdem zu Tränen gerührt von der Hingabe der Kinder, Trainer und Eltern. Das ist sicherlich der Schlüssel des Erfolges: Gemeinsinn im besten Wortsinn zu entwickeln.*

Wenn Kinder und Jugendliche so werken/wirken können, dann geschieht hier gelingende Sozialisation



als Lebensbegleitung und ästhetische Jugendbildung als „Lebensgewinnungsprozeß“ (ich verwende einen vitalistisch klingenden Begriff, der – man erwartet es gemeinhin nicht von ihm – von Karl Marx stammt). Die Arbeit im Zirkuszelt findet in einem Möglichkeitsraum des Experimentierens statt – dort geht es so und anders, dort finden Versuch und Irrtum statt, dort wird der Ernstfall gespielt (das Als-Ob des Theaterspiels gilt hier im Zirkus nicht).

Der Anthropologe und Philosoph Helmuth Plessner benennt das Ex-zentrisch-sein-Können gerade als das, was das Genuin-Menschliche sei. Auf Montelino ganz technisch und wirklichkeitsnah übertragen: Man ist dort ver-rückt, man ist ex-zentrisch – und hat doch ein Zentrum. Und dieses Zentrum ist die lang schon zusammen tätige Gruppe mit ihren Gruppenerzählungen und den jeweils einem Publikum zu erzählenden, vorzuspielenden Geschichten.

Kay (19 Jahre): *Ich glaube, bei unserem Zirkus ist es nicht so wichtig, am Anfang mit einem großen Selbstbewusstsein hineinzukommen. Da das Selbstbewusstsein sehr gut bei unserem Zirkus in relativ kurzer Zeit schnell aufgebaut wird. Ich habe mit einigen Eltern schon geredet, die gesagt haben: das war das Beste, was sie machen konnten, ihr Kind zum Zirkus zuschicken. Die Kinder entwickeln eigene Ideen und werden kreativ.*

Solch ein Bildungsverständnis verlangt eine reflektierte Berufsrollenausprägung seitens der Zirkus-Lehrerinnen und Lehrer (sie hat sich bei Montelino seit langem methodisch herausgebildet).

Mitspieler sagen, dass sie den Circus wie eine Familie erleben: eine Bemerkung, die nicht primär das ‚Kuschelige‘, was man vorschnell mit dem Begriff Familie verbindet, meint, sondern das *differenzierte* Geflecht, was Familie ist: alt und jung; Mann und Frau, Generationen, berufstätig oder nicht (mehr), körperlich verschieden, unterschiedliche erotische, entwicklungspsychologische Verfassungen – die Qualitäten, die in diesen Begegnungen begründet liegen, werden im Circus Montelino entwickelt.

## Wirkungsforschung – Bestandsaufnahme und Perspektive Bericht von der Fachtagung des Bundesverbands Darstellendes Spiel in Radebeul, 17.11.2005

Volker Jurké

### AG Bildung und Forschung

Ca. 20 Kolleginnen und Kollegen fanden sich in der AG Bildung und Forschung zusammen, um sich neben der Frage der Hochschulsituation für das Fach Darstellendes Spiel vor allem über das Thema Wirkungsforschung auszutauschen.

Dabei sollte vor allem eine aktuelle Bestandsaufnahme versucht und eine erste Perspektivierung vorgenommen werden. Verschiedene Vertreter aus der Lehrerweiterbildung, den Hochschulen und Universitäten berichteten aus ihren Arbeitsfeldern und stellten zukünftige Aufgabenbereiche und Forschungsfelder in Sachen „Wirkung von Theater“ vor.

Der Bund deutscher Amateurtheater (BDAT) wird demnächst eine Fachtagung zum Thema Wirkungsforschung ausrichten (Ansprechpartner: Dr. Lars Göhmann). Die Frühjahrstagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik (BuT) wird sich ebenfalls mit dem Thema befassen. Hierbei wird es auch um eine mögliche Untersuchung der Maldoom-Projekte (Rhythm is it) und ihrer Nachwirkungen gehen.

Im Fachbereich Theaterwissenschaften der Universität Nürnberg-Erlangen unter der Leitung des Rezeptionsforschers Prof. Dr. Henri Schoenmakers werden verschiedene empirische Forschungsprojekte betreut:

- eine Magisterarbeit zum internationalen Vergleich Theaterpädagogik,
- eine Prozessdokumentation in einem Jugendclub (Video),
- eine Pilotstudie zur Rezeption von Schultheater (Längsschnittstudie – Ansprechpartner André Studt, kurze Vorstellung der Studie in diesem Heft)
- eine qualitative Untersuchung von ca. 200 bis 300 ehemaligen bayerischen Schülerinnen und Schülern, die einen viersemestrigen Grundkurs Dramatisches Gestalten besucht haben. Fragen nach der „Bedeutung“ der Teilnahme am Theaterkurs hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung (Ansprechpartner: Dieter Linck).

Verwiesen wurde auch auf den Artikel von Robert Grimbs: *Diesseits des Theaters in der Schule*, in: *Spiel und Theater*, Oktober 2005, der sich mit em-

pirischen Erkenntnissen des Lernens auseinandersetzt und Zusammenhänge aus der Neurobiologie diskutiert. In diesem Kontext wurde auf die englischsprachige Forschung aufmerksam gemacht, wo in älteren Studien bereits nachgewiesen wurde, dass sich Lernen durch szenisches Spiel anregen lässt.

An der Universität Frankfurt gibt es ein Forschungsprojekt, das eine Studentengruppe im Fach Darstellendes Spiel untersucht. Hier soll auf der Basis von Interviews und Methoden der Aktionsforschung Datenmaterial erhoben und ausgewertet werden. (verantwortlich: Dr. Gertrude Weis-Wruck).

In Hamburg entsteht im Zusammenhang mit dem Projekt TUSCH (Theater und Schulen) die Forschungsfrage, inwieweit sich Schule durch diese Kooperationen mit den Theatern verändert (Ansprechpartner: Gunter Mieruch).

In Berlin forscht Romi Domkowsky – nach ihrer Diplom- (Fachhochschule Alice Salomon) und Masterarbeit Theaterpädagogik (UdK Berlin) zu einem einschlägigen Thema – zur Wirkung von Theaterspielen auf junge Menschen (vgl. Artikel in diesem Heft). Unterstützt wird sie durch ein Stipendium der Konrad-Adenauer-Stiftung. Die Arbeit wird von Prof. Dr. Gerd Koch und Prof. Dr. Ulrike Hentschel betreut (vgl. Artikel in diesem Heft).

### Probleme

Ein Problem der aktuellen Diskussion scheint zu sein, dass die Anerkennung der Forschungsergebnisse des szenischen Lernens eventuell eine „Selbstbeschneidung“ darstellen, sind doch durch Theaterspielen wesentlich komplexere Subjektveränderungen auf der künstlerischen, fachlichen und sozialen Ebene zu verzeichnen und dementsprechend empirisch zu untersuchen. Eine Reduzierung der Forschung auf die Funktionalisierung künstlerischer Prozesse für Schlüsselqualifikationen wird als zu kurz greifend eingeschätzt.

Diese Diskussion wird in den Bundesländern unterschiedlich intensiv und kontrovers geführt. Ein weiteres Problem besteht darin, dass vorliegende Erkenntnisse über die Wirkung der Künste in pädagogischen Zusammenhängen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik nicht oder zu wenig wahrgenommen werden (vgl. dazu die im Auftrag

## Die Rezeption von Schultheater in der Lokalpresse – Eine empirische Studie am Institut für Theater- und Medienwissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

der UNESCO erstellte internationale Studie von Anne Bamford, *The Impact of the Arts in Education: A Global Perspective on Research*).

### Perspektiven

Die oft kritisierte aber öffentlich viel diskutierte Bastian-Studie (vgl. Hans-Günther Bastian, *Musik-erziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, 2000) veranlasst den BVDS und seine Landesverbände zur Prüfung einer möglichen Ausgangstheze: „Theater macht intelligent!“, um eine öffentlichkeitswirksame Diskussion zu entfachen und gleichzeitig diese in entsprechenden Forschungsvorhaben empirisch zu verifizieren. Hieraus ergibt sich zwangsläufig das Ziel kulturpolitische Schützenhilfe anzufordern und lobbyistisch eine effektivere Strukturierung vorzunehmen. Hauptziel soll sein, eine Studie (Theater macht intelligent) durch den BVDS in Auftrag zu geben, die finanziell einen Sponsor (wie z.B. die Körber-Stiftung) braucht.

Eine Orientierung des Forschungsauftrags auf die „systemimmanenten“ Auswirkungen auf Schule und



durchaus auch auf anderen Unterricht wird als sinnvoll erachtet.

Der Vorstand des BVDS soll aufgefordert werden, eine der nächsten Arbeitstagungen zum Thema Wirkungsforschung des Darstellenden Spiels abzuhalten. Weiterhin wurde in Erwägung gezogen, „Wirkungsforschung“ als Thema eines Graduiertenkollegs an eine Universität anzubinden. Ein Schritt in diese Richtung könnte ein Symposium in den neuen Räumen der Körberstiftung zu diesem Thema im Jahre 2007 sein.

## Die Rezeption von Schultheater in der Lokalpresse Eine empirische Studie am Institut für Theater- und Medienwissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

André Studt

### Inhalt

Schaut man sich die vielfältigen Anstrengungen derjenigen an, die sich um eine Aufwertung des Schultheaters als eigenständige Lehr-, Lern- und (schulische) Lebensform bemühen (Hentschel, Liebau et al., Klepacki – um nur einige zu nennen), so werden sehr oft theatrale Projekte aus dem Schulalltag als Beweis für den offensichtlichen Nutzen dieser Bemühungen angeführt: „Versucht man (...) die Produktivität von Schultheater anhand eines konkreten Beispiels zu dokumentieren, so läuft man wohl sehr leicht Gefahr, beim Leser den Gedanken der Instrumentalisierung des Theaterspiels und damit der ästhetischen Bildung wachzurufen“ (Klepacki, 102). Das bedeutet jedoch auch, dass diese Instrumentalisierung nicht selbstreferentiell als reine Zuschreibung von Bedeutung geschehen darf: „Wenn Theater Kunst und somit nicht Welt ist, können die ästhetisch bildenden Potentiale des darstellenden

Spiels auf der Bühne niemals völlig von den Dimensionen alltagsweltlicher Ansprüche instrumentalisiert werden.“ (ebd.)

Für die Formulierung ‚alltagsweltlicher Ansprüche‘ an eine Theaterinszenierung kann die kritische Bewertung im Rahmen einer Rezension zuständig sein. Hier wird, geht man vom Kritiker als Mittler zwischen produziertem und veröffentlichtem (Kunst-)Werk und seinem Publikum aus (vgl. Reuss, 44), nicht nur beschrieben, was war, sondern in Abhängigkeit von „übergreifenden sozialen, ökonomischen, politischen und geschichtlichen, aber auch philosophischen, geistesgeschichtlichen und wissenschaftlichen Faktoren“ (Merschmeier, 9) kontextualisiert.

Ob nun besondere pädagogische Implikationen, die sich zu den Faktoren rechnen dürfen, zur Sprache kommen, man aus diesen ggf. eine Fremdreferenz für die Wichtigkeit des schulischen Theaters ablei-

## Die Rezeption von Schultheater in der Lokalpresse – Eine empirische Studie am Institut für Theater- und Medienwissenschaft der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



ten kann, soll anhand der Berichterstattung zu Schultheater im Großraum Nürnberg-Fürth-Erlangen untersucht werden.

Schultheater findet auch in Form eines Events, in der Regel von Schultheatertagen etc., statt. Die Berichterstattung aus unterschiedlichen Städten (in unseren Fall liegt Material aus Erlangen, Augsburg, Ingolstadt, Köln und Karlsruhe vor) wird insofern gesondert untersucht, um hier zu möglichen überregionalen Mustern und Normen der Kritik zu kommen.

### Leitende Fragestellungen

#### a) Arbeitsschritte zur theoretischen Vorbereitung der Studie

Bevor es an die tatsächliche Erfassung und Auswertung der Zeitungskritiken geht, wird im Rahmen von methodischen Vorüberlegungen das Feld der Untersuchung reflektiert. Dabei kommen folgende Punkte zur Sprache:

Definition des Untersuchungsgegenstands „Schultheater“, d.h.

- theoretische Positionen des Schultheaters (als Sonderform)
- Implikationen des Schultheaters (Lernziele, allgemeine pädagogische Vorhaben etc.)
- Erwartungshaltung an das Schultheater

Eingrenzung des Feldes (lokale, temporale und inhaltliche Beobachtung)

- Lokalpresse (Zeitung, Ort, Zielgruppe, Umfeld und Leser)
- Spezifikation (d.h. Rubrifizierung – Kultur oder Regionales)

- Betrachtungszeitraum (retrospektiv, archivalisch / gegenwärtig, partizipierend)
- Autoren / Redaktion

Hypothesen über die Rezeptionsform „Kritik“, exemplarischer Vergleich der Betrachtung von professionellen und „amateuristischen“ Theaterproduktionen (als Untersuchungsparadigma).

#### b) Arbeits-Hypothesen

Es gibt keine Verrisse. Die Kritik beschränkt sich auf das Positive, das Wohlmeinende.

Die Besonderheiten des Schultheaters erfordern eine besonderer Form der Kritik.

Erwartungshaltung: So werden die „pädagogisch wertvollen Ziele“ (Kollektive Leistungen, besondere Aufmerksamkeit für das Gesamtwerk, Rahmung, etc.) eher Erwähnung finden, als es in den professionellen Inszenierungen geschieht.

Die darstellerischen Leistungen werden nicht als individuelle betrachtet; es sei denn man kann viele Individuen (= das Kollektiv) erwähnen.

Die Regie steht nicht zur Debatte, das Konzept ist Wichtiger.

(...)

Die Liste der Arbeitshypothesen, die man treffender als Rezeptionserwartungen beschreiben könnte, dient als Leitfaden bei der Lektüre der verfassten Artikel; sie wird im Verlauf der Untersuchung erweitert bzw. modifiziert.

### Literatur (Auswahl)

- Dieckmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.
- Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse. Konstanz.
- Hentschel, Ulrike (1996): Theater Spielen als ästhetische Bildung. Weinheim.
- Klepacki, Leopold (2004): Schultheater. Theorie und Praxis. Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 1. Münster.
- Liebau, Eckart et al. (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. München/Weinheim.
- Mayring, Philipp (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Merschmeier, Michael (1985): Aufklärung. Theaterkritik. Öffentlichkeit. Berlin (Diss.)
- Reus, Günter (1995): Ressort: Feuilleton. Kulturjournalismus für Massenmedien. Praktischer Journalismus Bd. 22. Konstanz.

## cross-border-Dokumentation BuT-Tagung

### Einflüsse und Impulse seitens anderer Künste Tagungsbericht „Cross-Border“

Uwe Schäfer-Remmele

Bedarf die Theaterpädagogik neuer Einflüsse und Impulse seitens anderer Künste?

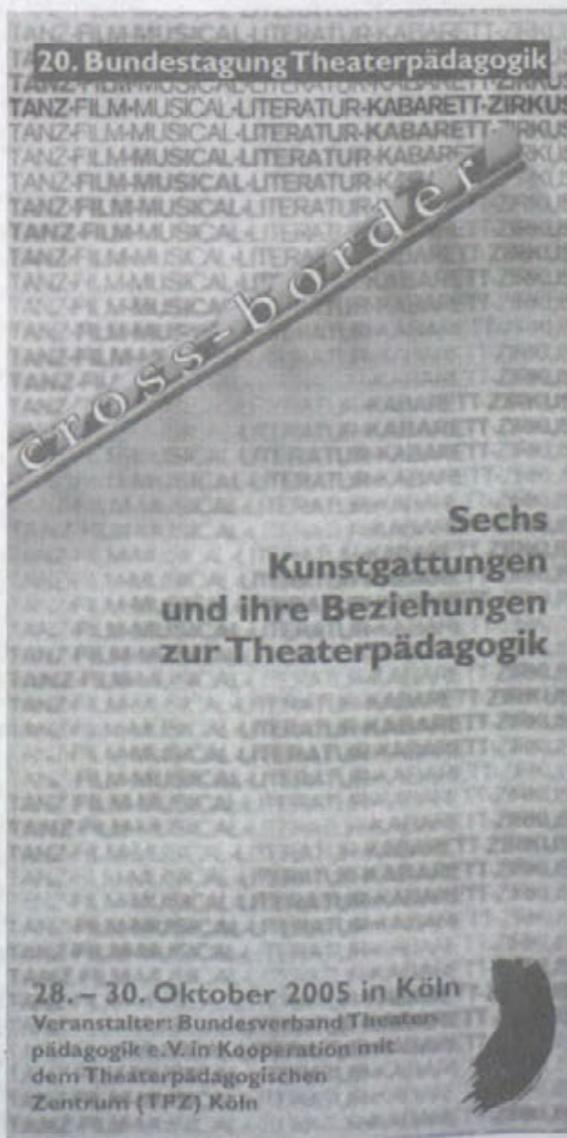
Die Wechselwirkungen zu Tanz, Musical, Kabarett, Literatur, Zirkus, Film sind doch hinlänglich bekannt – hier findet ein Workshop zum Thema statt, dort eine Weiterbildung. Und nun 2005 eine eigene Tagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik (BuT) hierzu?

Offensichtlich hat diese Thematik dennoch über hundert Teilnehmer interessiert, die zum Abschluss des Wochenendes diese Tagung zu einer der wichtigsten in der 20-jährigen Geschichte der Bundestagungen zur Theaterpädagogik erklärten.

#### Was war geschehen?

Die Idee war, dass Akteure der verschiedenen Genres, die im täglichen Produktionsprozess unter professionellen Bedingungen stehen, den Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen einen Einblick in die Spezifik ihrer Arbeitsweisen und Methoden geben sollten. Und dies ohne jeden pädagogischen geschweige denn theaterpädagogischen Unterton oder Querverweis – ungefiltert also.

Das musste zu Reibungen führen, Widerspruch herausfordern, Spannungen erzeugen, die aber auch konstruktiv sein können. Das Besondere am Konzept der Cross-Border-Tagung lag vor allem darin, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zuzumuten, zunächst einmal intensive Erfahrungen in einer ihnen relativ unbekanntem Kunstsparte zu machen und die theaterpädagogische Lust auf Vergleich, Einordnung und Systematisierung zumindest eine Zeitlang zu zügeln. Erst aus dieser Erfahrung sollte dann in einem weiteren Prozess der Aspekt für die eigene theaterpädagogische Professionalität herausgearbeitet werden.



Es galt also, einen künstlerischen Bogen zu schlagen, der in dem eintägigen Workshop von der Einführung, dem ersten Üben bis hin zu einer ernsthaften Präsentation in Form einer Szene, eines kleinen Stückes, einer Arbeitsprobe führte. Um die Ernsthaftigkeit noch zu erhöhen, wurde die abendliche Präsentation in den Rahmen und den Rang einer Galavorstellung gehoben, die keine falsch verstandene pädagogische Beliebigkeit zuließ.

Eine der Fragestellungen war denn auch, ob diese bewusst nicht-pädagogische Herangehensweise eine andere und vielleicht künstlerisch effizientere kunstpädagogische Verfahrensweise darstellt, dies zugegebenermaßen natürlich nur bezogen auf das Teilnehmer-spektrum dieser Tagung. Doch davon später.

Nach der Begrüßung durch die Vorsitzende des Bundesverbandes, Bettina Huhn, eröffnete Professor Georg Quander, neuer Kulturdezernent der Stadt Köln, die Tagung. Die Theaterpädagogik ist für ihn, der sich in Berlin 12 Jahre als Intendant der Staatsoper einen Namen

## Einflüsse und Impulse seitens anderer Künste Tagungsbericht „Cross-Border“

machte, nicht ganz unbekannt, wenn auch nicht aus eigener Anschauung und Beschäftigung. Für die Veranstalter BuT und TPZ Köln gereichte es zur Ehre, dass diese Jubiläumstagung von ihm mit einem ausführlichen Statement zur Bedeutung der Theaterpädagogik in der Kunst- und Kulturszene eröffnet wurde – in angenehmer Unterscheidung gegenüber den bei solcher Gelegenheit häufig zu vernehmenden Lobpreisungen der Vorzüge der gastgebenden Stadt.

### Reibungen!

Ein übergreifendes, alle vertretenen Kunstgenres betreffendes Thema wurde dann im Eingangsreferat der Kulturwissenschaftlerin Gerda Sieben angerissen: die Herausforderung aller Künste durch Verfahren der Digitalisierung von Kunst, durch die hybride, vernetzte und multimediale Kunstformen entstanden sind und weiter entstehen – Kunstformen, die besonders von jüngeren Menschen viel rezipiert werden, in der Theaterpädagogik aber bislang kaum eine Rolle spielen.

Damit waren wir mitten im Thema, denn was da teils fremdartig collagiert und mit interessanten Bildern und Charts untermalt wurde, zeigte genau die Reibung auf, der wir uns auszusetzen haben, um neue Denk- und Handlungsfelder entwickeln zu können. Dies geschah auf hohem wissenschaftlichen Niveau – die Zuhörer und -schauer wurden vorbereitet, den Weg durch die Tagung abstrahierend von ihrer eigenen Praxis mitzugehen.

Die Leiterinnen und Leiter der eintägigen Samstag-Workshops stellten im weiteren Verlauf des Freitags ausführlich ihre künstlerischen Arbeitsweisen dar, was zu ersten Irritationen führte. Denn etwa Yana Kris, die Leiterin des Musical-Workshops, formulierte so hohe Ansprüche an professionelle Haltung und Vorwissen der Mitwirkenden, dass sich zunächst Kritik und Unmut breit machten. Gleichzeitig steigerte dies aber offensichtlich die Spannung auf diesen Workshop derart, dass sich einige Teilnehmer spontan umentschieden und am nächsten Tag beim Musical-Workshop mitmachten.

Weitere Vorstellungen, weniger strittig, vielmehr viel versprechend und neugierig machend, folgten von Carmen MacWilliams, Teresa Rotemberg und Nicola Kiwitt.

Der Kabarettist Robert Griess, mit dem die Vorstellung der Workshops endete, begnügte sich nicht damit, sein Arbeitsprogramm für den Samstag vorzustellen. Er demonstrierte mit Auszügen aus seinem aktuellen Programm sehr praktisch kabarettistischen Witz – was unversehens zu einer sehr un-

terhaltsamen ca. 40-minütigen Präsentation geriet und den ersten Tag gelungen abrundete.

Der Samstag versprach anstrengend und lang zu werden. Pünktlicher Beginn um 9 Uhr an den verschiedenen Orten der Workshops war die Voraussetzung dafür, einen engen Zeitplan einzuhalten – übliche Rahmenbedingungen in einem professionellen Produktionsprozess. Der einzige Freiraum – die einstündige Mittagszeit – wurde denn auch höchst unterschiedlich genutzt: von der schnellen Pizza auf die Hand bis zu einer ausgiebigen kulinarischen und kreativen Pause bzw. einem „Arbeitsessen“.

Zwischendurch ergaben sich für den außen stehenden Betrachter immer wieder kleine interessante Eindrücke aus dem Geschehen in den Workshops:

- wandelnde Gruppen der Kabarettisten, die witzige, zotige, anstößige, provozierende, satirische Texte suchten;
- donnernder Gesang aus 23 Kehlen zum 44sten Durchlauf von „Cabaret“;
- leichte angebläute Körperteile und gerötete Gesichter bei den Tänzerinnen und Tänzern, die sich zufrieden die vom Tanzen schmerzenden Glieder massierten;
- kleine Gruppen von „borg“-ähnlichen Figuren, eine Kamera vor dem Gesicht;
- ins Spiel vertiefte Literaten, die der lange verlassenen kindhaften Erlebnis- und Erfahrungswelt hinterher träumten ...

### Gala!

Ab 17 Uhr dann die Generalprobe auf der Galabühne. Die Reihenfolge war festgelegt, die Technik bereit. Aufgänge und Abgänge üben, Bühnenbild stellen, Musikeingaben proben, Stellprobe und ein Kurzdurchlauf – das musste genügen. Natürlich musste wieder einiges verändert werden, das Geplante scheiterte an den realen Bedingungen der Bühne; wieder Umdenken.

Alles programmiert auf den Höhepunkt: die Gala! Hier ist vielleicht am ehesten der Vergleich mit einem sehr bekannten Prozess der theaterpädagogischen Arbeit mit Laien angebracht: dieses Arbeiten auf den Punkt, der aber in dieser Form nicht wiederholbar ist, der lebt von der Anspannung, davon, dass wir wissen, dass es funktioniert, was vorher nicht klappen wollte.

Und so wurde denn auch die Gala zu einem großen Erfolg mit donnerndem Applaus, witzig und gekonnt moderiert und präsentiert von Angelika Pohler, künstlerische Leiterin des TPZ Köln. Es wurde noch ein langer Abend: Es folgte das Jubiläumssessen

unter der sternenbedeckten Kuppel des großen Chateaux mit anschließendem ausgelassenem Tanzen.

### Und wiederum: Was war geschehen?

Es fanden Begegnungen der verschiedenen Kunstgenres auf Augenhöhe statt, damit ein lebendiger Austausch geschehen konnte. Die uns bekannte und auch übliche Umgangsweise mit anderen Kunsttechniken ist, diese der eigenen Profession unterzuordnen, sich ihrer zu bedienen, um im eigenen Genre das Kunstwerk zu schaffen. Jedem Genre liegt jedoch ein eigenes „Geheimnis“ zu Grunde, das die Kunst erst zu einer solchen werden lässt, jenseits vom handwerklichen Können. Demzufolge hat jede Kunst auch ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, durch die Form, Inhalt und Gestaltung zu einem Ganzen zusammenwachsen.

Lassen sich diese Anteile auch analytisch beschreiben, lassen sie sich möglicherweise wiederum anders zusammensetzen – Cross-Border – oder digitalisieren? Beispiel Film. Die Konstruktion: Spieler eins präsentiert sich Spieler zwei mit all seinen Vorzügen, versucht ihn oder sie für sich zu gewinnen, flirtet,

spaßt, macht an, stößt ab, zeigt sich. Gefilmt von Spieler drei, dem Voyeur, der mit der Kamera alles verfolgt, entlarvt, schmeichelt, zerstört, kommentiert. Und damit erneut Einfluss hat auf Spieler eins und zwei, auf das Gezeigte, auf das zu Zeigende, auf die Wahrnehmung. Dies alles beobachtet von den Zuschauern, die das Spiel verfolgen und ihrerseits Bilder in ihrem Inneren entstehen lassen, die wiederum alles neu erscheinen lassen. Was ist wahr, was ist Schein? Deutlicher ist der Einfluss des Mediums – hier des Film bzw. der Kamera – auf das Spiel und die Spielenden kaum darzustellen.

Um diese Begegnung ging es uns – und sie scheint in weiten Teilen geglückt zu sein. Natürlich ist das vorher als das Geheimnis der Kunst Angedeutete nicht an einem Wochenende zu ergründen. Vielleicht aber war es an einigen Stellen zu spüren, ist die Lust geweckt worden, ihm weiter nachzuspüren – dann hätte die Tagung ihren Zweck wahrlich gut erfüllt. Denn diese Art der Begegnung tut der Theaterpädagogik außerordentlich gut, geht doch der Umgang mit der Theaterkunst allzu oft in den Anforderungen der Pädagogik unter.

## Beobachtungen

### Zur 20. Bundestagung „cross-border“ des BuT 2005

Andreas Poppe

Das Tagungsprogramm sah vor, benachbarte Künste wie Zirkus, Musical, Tanz auf Verbindungsmöglichkeiten mit dem Berufskonzept der Theaterpädagogik zu untersuchen. Das Arbeitsziel bestand darin, die ästhetischen Mittel zu erweitern, einen Kurzeinblick in die Produktionsstrukturen anderer Performance-Künste zu bekommen, um andere Bühnentechniken persönlich erschließen zu können. Ferner sollten das Für und Wider an Phänomen wie Theatralität, methodisch-didaktischen Möglichkeiten, praktischer Anwendung, Regeln, Ritualen, Dramaturgien untersucht werden. Dies alles sollte am eigenen Körper erlebt werden können. Zu diesem Zweck sah das Konzept ein Nebeneinander konventioneller Theatersparten vor, die sich aus der Wortkunst, dem Varieté (Filmworkshop), dem Tanz, dem Zirkus, der Kinderprosa, und dem Musical ableiten ließen. Die Auswertung des Ganzen sollte über ein „Reporterteam“ angeleitet werden.

### „Reporter“

Studierende der Fachhochschule Osnabrück – Fachbereich Theaterpädagogik, nahmen als Beobachter und Reporter an den Workshops teil. Ihre Aufgabe war es, nach interdisziplinären Schnittstellen der Theaterpädagogik und anderen künstlerischen Produktionsweisen zu suchen. Gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden, Dozenten und Studierenden sollte nach plausiblen, sinnfälligen und zukunftstauglichen Ausgangsbedingungen für eine

Neubestimmung und interdisziplinären Sondierung von Theaterpädagogik gesucht werden. Die Ergebnisse dieser Recherche sollten Rückschlüsse auf Inhalte und Synergiekomplexe kommender Praxisfelder geben. Vordringliches Ziel war es, durch Analyse und Kenntnisse der hier gezeigten Produktionsprozesse von benachbarten Künsten eine langfristige Optimierung der Aus- und Fortbildung in den theaterpädagogischen Institutionen der Bundesrepublik zu erreichen.

## Beobachtungen Zur 20. Bundestagung „cross-border“ des BuT 2005

### Beobachtungseiffaden und Fragenkatalog:

*Teilnehmende Beobachtung:* die Reporter befinden sich mitten im Workshopgeschehen und notieren ihre Erfahrungen und Eindrücke.

*Hospitierende Beobachtung:* Reporter beobachten und notieren die Abläufe des Workshops, um methodische Schwerpunkte, Zielstellung, praktische Arbeit und Verlauf festzuhalten.

*Expertenbefragung:* Reporter befragen Teilnehmer/innen und Workshopleiter/innen, um weitere Eindrücke zu erhalten, eigene Haltungen zu hinterfragen; Beobachtungen und Erfahrungen anderer werden so einbezogen.

Es wurden vier Untersuchungsschwerpunkte gefunden, die Grundlage des jeweiligen Fragekanons waren:

- *Theatralität:* Eigenschaften der Werkstatt, die der Darstellungskunst (u.a. Schauspiel, Tanz, Aufführungstechniken) nahe stehen.
- *Prozessorientierung:* Aufbau, Schrittfolge der Übungen, beabsichtigte Methodik/Didaktik, Lernziele, Arbeitsrituale.
- *Präsentation oder Aufführungsprodukt:* in wieweit wird dieses Ziel in der jeweiligen Werkstatt berücksichtigt? Welche Methoden, Übungen und Arbeitsweisen führen auf ein Aufführungsziel hin?
- *Lernrelevanz spezieller Kunstform für angehende Theaterpädagog/innen:* Welche Ziele, Arbeitsweisen, Übungsreihen haben hier besonderes Gewicht?

### Musterfragebogen/Literatur

*Teilnehmer:* Inwiefern findest du Literatur für die theaterpädagogische Arbeit interessant? Inwiefern hast du in deiner bisherigen theaterpädagogischen Praxis mit Literatur gearbeitet? Was hastest du für Erwartungen an den Workshop? Sind diese erfüllt worden? Wisse die Elemente aus dem Workshop in deine Arbeitspraxis integrieren?

*Leiter:* Wo liegen deiner Meinung nach Berührungspunkte von Theaterpädagogik und Literatur? Was ist die Zielsetzung des Workshops? Kann die Literatur auch von der Theaterpädagogik profitieren? Ist die Beziehung Literatur/Theaterpädagogik mit der Beziehung Literatur/Theater vergleichbar?

*Wir:* Wie ist der Workshop aufgebaut? Gibt es rein theaterpädagogische bzw. literarische Teile? Wo entsteht ein neuer Ansatz? Eröffnen sich neue Möglichkeiten? Geht eine der beiden Künste in der anderen auf bzw. unter?

(Roman Starke/Nicole Sander)

Die Vorbereitung des jeweiligen Abschlussstatements ging davon aus, nicht mehr als erste Eindrücke der an den Workshops Beteiligten wiederzugeben und sollte Impulse für die weitere Diskussion geben. Da ein Workshoptag, wie der hier durchgeführte, erfahrungsgemäß einen zu kurzen Zeitraum bildet, würde ein objektives Bild eines Werkstattaufbaus nur schwer auszumachen sein. Die Reporterteams sahen sich daher nur in der Lage, Stimmungsbilder und erste Zuordnungen zu den 4 Untersuchungsgegenständen wiederzugeben.

Für die Auswertungsveranstaltung wurde geplant, gemeinsam mit den Workshopleitern ein 5 – 10-Minuten-Statement aus den einzelnen Workshops abzugeben, das jeweils zugespitzte Thesen für die weitere Diskussion formulieren sollte. Die Studierenden kontaktierten die einzelnen Werkstattdozenten, um deren Programm zu erfahren und ihre Fragen dann abzustimmen

### Diskurs und Rückblick

Nahezu 110 Kolleginnen und Kollegen waren aufgerufen, die didaktischen Vorzüge anderer Kunstformen kennenzulernen. Theaterpädagogen aus dem gesamten Bundesgebiet fanden sich auf der 20. Bundestagung zusammen: Können andere Genres des Theaters in ähnlicher Weise auf theaterpädagogische Arbeitsformen und Ergebnisse Einfluss nehmen, wie z.B. das Rollenspiel? Oder gibt es Arbeitsformen außerhalb der Theaterpädagogik, wo es lohnenswert erscheint, sich grenzüberschreitend zu orientieren?

Vorweg gesagt, fiel mir bei der Abschlussdiskussion die Ratlosigkeit von Teilnehmer/innen zum Thema auf. Die Workshops waren gut, aber es fragten sich nun viele, welche Relevanz haben sie im einzelnen für die theaterpädagogische Praxis. Andere fragten in der Lobby, was interessiert uns Theaterpädagogen an der Reproduktion bestimmter Aufführungspraktiken und seien sie noch so populär? Was und wie holen wir uns etwas aus konventionellen Produktionsmethoden für unsere Praxis heraus? Etwas vereinfacht ausgedrückt: Müssen wir also erst selber Musical oder Jonglieren lernen, um Musical anleiten oder Zirkusgruppen begleiten zu können?

### Diskurs zur Theatralität und cross-border

Zur Vorbereitung auf den Begriff und Frageansatz des Wortes cross-border seien zwei Positionen umrissen, die auch heute noch oder wieder den Theaterdiskurs, prägen. Diese umschließen einerseits die

These: Theater sei ein in sich geschlossenes Gebäude, das alle seine Formen, Mittel aus sich heraus zu entwickeln habe. Dieser eher konventionelle Theaterbegriff konstituiert den Gedanken immanenter, referenzieller Theaterästhetik. Dem entgegen steht eine Überwindung des Spartenbegriffs im Begriff einer allgemeinen Aufführungskunst. Das umfasst die zweite auch nicht mehr ganz junge These, die sich mit der Performanz/Inszenierung des Alltags befasst. Formale, räumliche und handwerkliche Ausprägungen der Sparten fußen nicht mehr auf überkommenden Kulturprägungen. Popularformen, wie Musical, Sprechtheater, Tanztheater haben noch Produktionsvorgaben, die von ihren Interpreten genau zu scannen sind, um ihnen breite Identifikation zu sichern.

Die Idee von Uwe Schäfer-Remmele (TPZ Köln) und Raimund Finke (BuT), uns mit anderen Aufführungskünsten zu konfrontieren, andere Produktionsbedingungen und ästhetische Sprachen und Spuren erleben zu lassen, verdeutlicht ein neues Nachdenken über die Relevanz der Theaterpädagogik und des Theaters vor dem Hintergrund eines erweiterten Kulturbegriffs. Es ist kein geringeres Gremium als der Deutsche Kulturrat, der die Frage stellt: Ist das Theater noch eine eigenständige Kunstform zu nennen? (Vortrag von Max Fuchs). Vergleiche mit der Literatur machen Unterschiede deutlich. Sie belegen, dass Literatur als konsequentes Referenzsystem kein anderes Medium als das Schreiben oder die Schrift vorhält. Ganz anders das Theater. Das sei hier noch genauer am Beispiel der oft unscharf gebrauchten Begriffserweiterung „Theatralität“ erörtert, dessen Vieldeutigkeit durchaus eine Gefahr für die Kunstform Theater darstellt (Fuchs). Wenn nun alle Lebensprozesse, die Kommunikation, das Lernen oder die Arbeitswelt thetralisiert werden, wo bleibt da noch die *Kunstform* Theater!? Die Frage scheint berechtigt, drückt sie doch vor allem ein Bedürfnis nach intensiver Erkenntnis und Neubewertung in der Kulturpolitik aus – und wir Theaterpädagogen sind ja mittendrin. Bezüglich des Begriffs cross-border im Zusammenhang mit der Methode dieser BuT-Tagung und neueren (sog. postmodernen) Ansätzen der Theaterarbeit scheint Klärungsbedarf zu bestehen.

Schauen wir zunächst auf die Begrifflichkeit Theater und das daraus abgeleitete Wort Theatralität und seine konstituierenden Phänomene. Einerseits ist die Fähigkeit zur Nachahmung (Mimesis), worin wiederum Körperlichkeit und Wahrnehmung aufgeht, um fremde Formen und unbekannte Codes zu entschlüsseln, gemeint. Andererseits entwickelt sich aus ihr heraus ein vages ästhetisches Empfinden, ein



Vorzustand des menschlichen Welterlebens, der durch ein Sich-Inszenieren und Sich-Aufführen näher umrissen werden kann.

Daher ist das „Sich-im-Schauwert-Befindliche“ nicht nur in explizit künstlerischen Formen oder Materialien zu beobachten, sondern auch in alltäglich-medialer wie nichtmedialer Kommunikation zu finden. Der Mensch agiert heute theatral, d.h. er besitzt das Vermögen, sich seine Welt im Bedarfsfalle neu schaffend vorzustellen oder anzueignen. Es geht um die Erkenntnis, dass der Schauwert des eigenen Handelns als Faktor der Welterkenntnis oder der Weltwahrnehmung des Einzelnen in unserer Zeit massiv an Bedeutung gewinnt, d.h. *ich* entwickle die Fähigkeit, das, was ich bin, wahrnehme und technisch beherrsche, vorzuführen und baue so meine persönlichen Marktchancen in der heutigen Arbeitsgesellschaft kalkulierbar auf.

Jüngere Theorien der Theaterwissenschaft gehen daher von einem erweiterten Selbstverständnis der Theaterkulturen aus. Durch das Erschließen breiterer Quellen menschlicher Inszenierungshandlungen, vor allem in außereuropäischen Kulturräumen, ist die westliche Theaterkunst nicht mehr als alleiniger Maßstab universaler Theaterkultur zu betrachten. Alle von Menschen inszenierte Ausprägungen öffentlich aufgeführten Handelns, z.B. Rituale, Feste, Jahrmärkte, Rockkonzerte, circensische Vorstellungen oder in Zukunft noch zu entwickelnde öffentliche Aufführungen, werden als Gegenstände öffentlicher Kultur, hier als Ausdrucksformen des Theaters, verstanden. Während Theaterpädagogen und Theaterkünstler längst Schritte über das rein darstellende Spiel in alle erdenklichen Kulturfelder hinaus getan haben, man denke an live-art-Veranstaltungen oder die Versuche Schlingensiefs in Hamburg (Bahnhofs-

## Beobachtungen

## Zur 20. Bundestagung „cross-border“ des BuT 2005

mission) oder Wien (big-brother/Abschiebecontainer) bzw. Performancekünstler um die Gruppe Rimini-Protokoll, scheinen nun auch Theatertheorien gefunden zu sein, mit denen die Theaterwissenschaft kulturelle Prozesse des Performativen näher beschreibt und der Theaterpädagogik in ihrer Entwicklung zu adäquaten Lehr- und Lernprozessen grundlegende Arbeitsvoraussetzungen, wie die Erfahrung interpersonaler Präsenz oder die Erziehung zu erfüllter Körperlichkeit, an die Hand gibt (vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 330). Auch könnten theaterpädagogische Arbeitsweisen als Gegenmodelle medial vermittelter Alltagserfahrung agieren (vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 332).

Genre-Diskussionen über Aktualität und Bedeutung von Theaterformen für unsere Kultur sind nun unter anderen Vorzeichen zu führen. Wenn das Theater, folgt man Erika Fischer-Lichte, sich ergänzt oder wandelt von einer referenziellen hin zu einer performativen Rezeptionsform, so wirkt Theaterkultur explizit interdisziplinär.

Neuere Theatertheorien der Moderne und Postmoderne beschreiben Theaterphänomene einzelner darstellender Kunstbereiche und gründen das Performative nicht nur exklusiv auf die sog. Hochkultur des Theater, sondern auf alle Aufführungspraktiken in allen erdenklichen Lebenszusammenhängen. Möglicherweise wird so schlüssiger, warum so manch einer die Welt erst in Inszenierungen außerhalb der Institution Theater erkennt.

Theaterkultur war meist auf andere Kunstsysteme angewiesen, somit ist sie ein Sammelbecken für andere Künste mit unterschiedlichen Materialien und Methoden, die zwar eigene Artikulationstechniken ausweisen, dem Gedanken der Bühnenhandlung aber zuarbeiteten oder von ihr hinzugezogen wurden. Das Bild des heutigen Theaters stellt dagegen eine Art Organisationsnetz dar, es gebraucht Produktionsmethoden und Umformungen anderer Künste, wie der Malerei, der Musik, dem Tanz, der Ingenieurskunst, der Bildhauerei, Erzählkunst, Dichtkunst, Zirkuskunst, Körperkunst. Es arbeitet als eine Art Agentur dieser Künste, um seine eigenen Aussagen zu transportieren – braucht aber nicht notwendig alle konstituierenden Reproduktionstechniken der anderen Künste.

### Zurück zur Eingangsfrage

All diese Überlegungen führen mich zurück zur Eingangsfrage und auch zur aufkommenden Ratlosigkeit nach der Abschlussdiskussion. Die einzelnen Workshops wurden überwiegend als brauchbar und methodisch bereichernd eingestuft! Übrig blieb

allerdings auch ein Gefühl der Überforderung, die Fülle der Workshop-Eindrücke nicht genügen analysiert zu haben. Die Zeit für einen eingehenden Diskurs des Reporterteams aber auch aller anderen Teilnehmenden erschien zu kurz. Die Workshopleiter/innen waren, mit Ausnahme im Fach Literatur, nicht mehr anwesend und konnten somit weder mit Meinungen, Konflikten oder Lob des Auditoriums konfrontiert werden. Die abschließenden Aussagen aus den sehr aufschlussreichen Beobachtungen und Teilnehmerfeedbacks des Reporterteams konnten keine Arbeitsgruppen initiieren.

Abschließend wurde deutlich: es besteht noch immer ein erheblicher Unterschied der individuellen Sichtweisen auf die beiden Schlüsselbegriffe Theaterpädagogik und Theaterkunst. Die Diskussionsbeiträge, Statements und Meinungsäußerungen verdeutlichten manch unterschiedliche Positionen des oben skizzierten Theaterbegriffs. Ich schließe mich dem Standpunkt an, dass Theaterpädagogik als eine Ansammlung unterschiedlicher theatraler Verfahren, nicht mit Reproduktionsformen konventioneller Theaterkünste verwechselt werden sollte.

Es muss dahingehen, Theaterpädagogik als erweiterte kulturelle Arbeitsform darzustellen. Hier kann theatrale Erziehung im oben dargestellten Sinne adäquater positioniert werden.

„Allerdings ergibt sich aus der kulturellen Relevanz des Theaterspiels, aus seiner Bedeutung auch im Alltag des Menschen, durchaus eine Gefahr für das Theater als Kunstform. Möglicherweise geht diese Gefahr davon aus, dass in der Gesellschaft gezielt Theatralität eingesetzt wird – etwa in der Politik –, so dass ‚Inszenierung‘ (Rollenspiel ohnehin) zu einem zu entschlüsselnden Alltagserlebnis wird.“ (Max Fuchs)

Die Bundestagung war gut und darf beruhigt thematisch noch einmal gemacht werden.

### Literatur

- Fuchs, Max: [www.kulturrat.de/pdf/134.pdf](http://www.kulturrat.de/pdf/134.pdf)  
 Fischer-Lichte, Erika: [http://www.innovations-report.de/html/berichte/dfg\\_geisteswissenschaften/bericht-koch\\_gerd/streisand\\_marianne/hg/worterbuch\\_der\\_theaterpaedagogik\\_berlin\\_strasburg\\_milow\\_2003\\_2\\_auf\\_2005](http://www.innovations-report.de/html/berichte/dfg_geisteswissenschaften/bericht-koch_gerd/streisand_marianne/hg/worterbuch_der_theaterpaedagogik_berlin_strasburg_milow_2003_2_auf_2005)

## Sport und Kunst = Zirkus

Ingo Michael

### „Bewegungskultur“

Seit ca. 25 Jahren hat in Deutschland der Zirkus Einzug gehalten in die kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Im Zuge der „neuen Bewegungskultur“, die aus Amerika zu uns herüber geschwappt kam und neue Impulse für den Sportunterricht in den Schulen gegeben hat, wurde auch das Jonglieren außerhalb von Zirkus und Varieté als Volkssport populär. Damit war die Tür geöffnet für eine Bewegung, die immer mehr Zirkusdisziplinen (Jonglieren, Einrad fahren, Akrobatik, Balancen auf Laufkugel oder Drahtseil, Feuer spucken u.a.m) Kindern und Jugendlichen in Schule, Verein, Freizeit-, Begegnungs- und Kulturzentren zugänglich machte. Heute ist es selbstverständlich, dass Kinder in ihrer Freizeit Einrad fahren oder Diabolo spielen – man sieht es täglich auf der Straße. Heute ist es selbstverständlich, dass es irgendwo in der Nähe die Möglichkeit gibt, sich einer Kinderzirkusgruppe anzuschließen, um sein Hobby zu vertiefen. In Deutschland gibt es inzwischen mehrere hundert Kinderzirkusgruppen, die kontinuierlich trainieren und Auftritte machen. Dazu kommen unzählige Kurzzeitangebote wie Projektwochen in Schulen, Kurse im Ferienpass oder Mitmachzirkus als Tagesangebot, das von professionellen Unternehmen angeboten wird.

Was heute so selbstverständlich erscheint, war im Jahr 1980 – als ich Jonglieren lernte – noch die absolute Ausnahme. Ich studierte Sozialpädagogik und besuchte als Wahlpflichtangebot die „Vorlesung“ Theater. Zugegeben, ich war ein Spätentwickler und hatte bis dahin nie Theater gespielt oder mich sonst künstlerisch-kreativ betätigt. Mein „Ding“ war immer der Sport gewesen, ob Fußball, Schwimmen, Turnen, Basketball oder Leichtathletik – egal, Hauptsache Bewegung, Gemeinschaftsgefühl und Schwitzen. Beim Theaterspielen war plötzlich etwas anderes gefordert: zwar auch Bewegung, Körperlichkeit, aber in völlig anderer Weise. Zusätzlich Kreativität, sich einlassen können auf noch zu Entdeckendes; auch Schwitzen – aber vor Aufregung und Lampenfieber. Das Theaterspielen war für mich persönlich schon eine tolle Entdeckung! Aber als „Nebenprodukt“ fiel das weite Feld des Zirkus ab, sah ich doch in meiner studentischen Gruppe zwei Frauen jonglieren und clowneske Späße machen. Das faszinierte mich! Ich nahm die 3 Bälle, warf sie in die Luft – und scheiterte. Trotzdem hatte ich sofort Feuer gefangen und sicherlich war es auch das sportliche Moment, das in der Technik und in der Beherrschung der Kunst, 3 Bälle mit 2 Händen in der Luft zu halten, begründet war. – Das war mein persönlicher Zugang, doch wie sah es in dieser Zeit in Deutschland aus?

1982 wurde an der Universität Oldenburg das 5. Symposium zum Hochschulsport mit dem Thema „Spiel – Bewegung – Umwelt: Perspektiven alternativer Sportkultur“ durchgeführt. Bewegungstheater, Tanzen, Zirkus, Akrobatik, Schattenspiele, Pantomime, *new games* (Spiele ohne Sieger) wurden sowohl praktisch vorgestellt als auch hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für den Sportunterricht diskutiert. Dabei wurde alternative Sportkultur in Beziehung



gesetzt zur Alternativkultur der 70er/ 80er Jahre (vgl. Christian Wopp „Alternative Sportkultur“ in: Hinrichs/Will/Wopp 1983). Die Aufbruchstimmung dieser Zeit erreichte alle gesellschaftlich relevanten Bereiche, Hilmar Hoffmann forderte „Kultur für alle“. Und die Konsequenz zur Verbreitung alternativer Inhalte war: Kultur selber machen (Wopp 1983). Das Zentrum für Hochschulsport an der Universität Oldenburg veranstaltete in den folgenden Jahren öffentliche Bewegungsmärkte, Jongliertreffen, 1990 sogar die *European Jugglers Convention*. Dort holte auch ich mir neuen *input* in Sachen Jonglieren und Zirkus.

Obwohl die Berührungspunkte zwischen Sportpädagogen und Zirkusmachern damals noch groß waren (Wopp 2000), war Zirkusmachen plötzlich ein großes Thema im Zusammenhang mit alternativem Sportunterricht. Fortschrittliche Lehrer hatten offensichtlich die sportliche Dimension in den Zir-

## Sport und Kunst = Zirkus

kuskünsten erkannt, ohne diese gleich wieder in normierte und standardisierte Wettkampfformen zu pressen. Die ersten Schulzirkusse gab es an Gesamt- und Waldorfschulen, also Alternativschulen, sicherlich kein Zufall! Generell taten sich die Schulen und viele Sportlehrer schwer mit diesem neuen Medium. War Zirkus doch kein Sport?

Die Faszination des Zirkus schlug Wellen und die weitere Verbreitung in soziokulturellen Zusammenhängen ließ sich – zum Wohle der Kinder – nicht mehr aufhalten. In Jugendzentren, Kirchengemeinden und auch in Theaterpädagogischen Zentren (Köln, Lingen) entstanden dauerhafte, auf Nachhaltigkeit angelegte Zirkusprojekte.

### Zirkus ist eine darstellende Kunst!

Circus „mit Originalität (gehört) zu den im weiteren Sinn theatralischen Künsten. Er beinhaltet eine inszeniert-dramaturgisierte Spielästhetik, deren Spezifik variantenreich um den artistischen Komplex von Akrobatik, Dressuren und Clownerie kreist.“ (Claußen 2003, S. 61).

Jedes eingeübte Kunststück möchte irgendwann vor Publikum vorgeführt werden. Die Vorstellung ist immanenter Bestandteil von Zirkusprojekten. Damit wird ein kindliches Grundbedürfnis aufgegriffen; das Kind möchte zeigen, was es gelernt hat. Und es möchte Anerkennung erfahren (das gilt natürlich genauso für Jugendliche und Erwachsene), die es in Form von Applaus reichlich erhält.

### Zirkuspraxis mit Kindern und Jugendlichen: Technik und Präsentation

Um die sportlichen und ästhetischen Aspekte von Zirkus diskutieren zu können, möchte ich zunächst die Zirkuspraxis mit Kindern und Jugendlichen beschreiben. Eine Übungsstunde beginnt – wie in der theaterpädagogischen Arbeit – mit einem *warming up*. Dabei stehen Bewegungsspiele im Vordergrund, die den ganzen Körper aktivieren; gefolgt von gezielten Dehnungsübungen, zum Teil folgen auch Darstellungs- und Präsentationsübungen: Das Training selbst sieht – im Vergleich zu theaterpädagogischer Arbeit – oft chaotisch aus, da auf engem Raum Vieles gleichzeitig passiert: Jongleure werfen Keulen durch die Luft, Einradfahrer fahren kreuz und quer zwischen den anderen hindurch, jemand übt einen Handstand, während andere über das Seil laufen oder auf der Laufkugel die Balance halten. Das Besondere am Zirkus ist, dass die Kinder und Jugendlichen zwar auf Verbesserung der Leistung hin trainieren, aber nicht, um dafür eine gute Note oder eine Urkunde zu bekommen.

„Beim Jonglieren bekomme ich auf meine Bewegungsvorstellungen sofort ein Feedback durch die Bälle.“ (Ballreich 2000). Jeder ist sein eigener Motivator, Fortschritte sind direkt sichtbar, die Lernkontrolle geschieht beim Tun. Das gilt genauso für das Einradfahren, für alle Balanceübungen, für die Akrobatik.

Neben der technischen Seite steht gleichwertig die Präsentation des Gelernten. Orientieren sich jüngere Kinder (Grundschulalter) zunächst an den Vorbildern des traditionellen professionellen Zirkus, den sie vom Besuch einer Vorstellung oder aus dem Fernsehen kennen, so beobachtet man bei Jugendlichen, die schon länger Zirkus machen, dass sich scheinbar von selbst ein Wandel in den ästhetischen Ansprüchen einstellt. Wohl gemerkt: auch Kinder haben eigene Ideen und Vorstellungen für die Präsentation, die von den Leitern unbedingt aufgenommen werden sollten. Schließlich geht es nicht um Imitation oder Reproduktion von bereits Bekanntem, sondern um kreative Entfaltung und Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten. Jugendliche bringen, wenn der Prozess partizipatorisch gestaltet wird, ihre eigenen Bilder ein, die etwas mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun haben. Zirkus war immer auch Entwurf einer anderen Welt. Jugendliche lassen sich nicht mehr in Glitzerkostüme zwingen und möchten keine Zirkusmusik à la „Einzug der Gladiatoren“ für ihre Nummern zulassen. Da muss „Prodigy“ her oder „Apocalyptic“ oder die Musik von den professionellen Vorbildern „Cirque du Soleil“ oder „Blue Men Group“.

„Kinderkunststücke“ wie Scherben-Laufen, Teller-Drehen oder Tücher-Jonglieren werden abgelehnt. Der eigene Anspruch misst sich an dem, was *cool* ist, d.h. an einer künstlerisch-niveauvollen Ästhetik, mit der sich Jugendliche identifizieren können.

Das Vergleichen mit anderen Jugendzirkusgruppen und den Profis führt zwangsläufig zum Theater. Der Niedersächsische Jugendzirkus „Circ'a Holix“, ein Qualifizierungsprojekt für langjährig in niedersächsischen Zirkusgruppen aktive Jugendliche, holt sich zu seinen Trainingsphasen regelmäßig einen Theaterpädagogen, der bei der Entwicklung des Programms fachlich beratend mitwirkt. Die bisherigen Programme dieser Zirkusgruppe, die sich – mit Unterstützung durch die LAG Zirkus in Niedersachsen – selbst organisiert und vermarktet, zeichnen sich stets durch hohe artistische und ästhetische Qualität aus. Dort ist im besten Sinne sichtbar, was schon Ernst Bloch im „Prinzip Hoffnung“ anmerkte: „Zirkus ist die einzige ehrliche, bis auf den Grund ehrliche Darbietung, die die Kunst kennt; vor Zuschauern ringsum kann nirgends eine Wand gemacht werden.“

### Zirkus verbindet Sport und darstellende Kunst

Natürlich gibt es auch im Zirkus Konkurrenz und Wettbewerb. Beispiel: Manuel war schon 4 Jahre Mitglied des Zirkus Rastellino, als der gleichaltrige Marius dazu kam. Marius konnte auch schon jonglieren und Einrad fahren. Manuels erster Gedanke: Ist der besser als ich? – Nun gut, das Sich-Messen ist gesund und gehört dazu. Auf Jongliertreffen werden auch mit großer Freude Wettbewerbe durchgeführt. Doch das ist nicht wichtig für die Zirkusvorstellung. Da zählt Teamwork. Manuel und Marius haben sich übrigens jahrelang hervorragend ergänzt und mit anderen Jugendlichen zusammen tolle Nummern entwickelt! Es ist ein künstlerisch sehr befriedigendes Erlebnis, wenn Jugendliche auf gleichem zirkustechnischem Level zusammen arbeiten und bei der darstellerischen Umsetzung frei „herumspinnen“ können. Eine anspruchsvolle Diabolo-Nummer mit 12 Spielern, die dabei im gleichen Rhythmus stampfen und tuntig mit dem Po wackeln – wie beim Zirkus Rastellino des Theaterpädagogischen Zentrums (TPZ) Lingen geschehen – ist für die Jugendlichen wie für die Zuschauer ein ästhetisches Erlebnis.

Im modernen Jugendzirkus dominieren inzwischen die thematischen Programme – Ergebnis einer gelungenen Synthese von Artistik (Sport) und Theater (Kunst).

Zum guten Schluss wird noch einmal Bernard Claußen zitiert: Circus „spricht alle Sinne an, lehrt das Staunen, beflügelt die

Phantasie, entrückt dem Alltag, macht das ‚ganz Andere‘ vorstellbar, bietet neue Eindrücke, bereichert die Erlebnisfähigkeit, gewährt Einblicke in unbekannte Welten, führt spielerisch die Überwindung mancher Grenzen vor und trägt quasi-therapeutisch zur unterhaltsamen Entspannung des Publikums bei.“ (S. 361)

Informationen zu den genannten Projekten: < [www.tpz-lingen.de](http://www.tpz-lingen.de) > < [www.lag-zirkus.de](http://www.lag-zirkus.de) >

### Literatur

- Hinrichs, Will, Wopp (Hrsg.): Wir bringen was in Bewegung. Oldenburg 1983  
 Wopp in: Schnapp/Zacharias (Hrsg.): Zirkuslust – Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna 2000  
 Bernhard Claußen in: Koch/Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin Milow 2003  
 Ballreich in: Schnapp/Zacharias a.a.O.

## Die Kunst der Verknüpfungen



Gerda Sieben

Gerda Sieben, wissenschaftliche Leiterin des Instituts für Bildung und Kultur Remscheid, hielt das Impulsreferat bei der 20. Bundestagung Theaterpädagogik in Köln (28.-30. Oktober 2005, Thema: „Cross-Border – Sechs Kunstgattungen und ihre Beziehungen zur Theaterpädagogik“). Ihr Vortrag „Vernetzen, verbinden, verknüpfen – Künstlerische Verfahren im Zeitalter digitaler Technik“ beschrieb neue künstlerische Arbeitsweisen, wie sie seit den 80er Jahren als Folge der Nutzung digitaler Technik entstanden sind. In der Tagungsausschreibung hieß es dazu: „Kunstspartenübergreifende Ansätze stehen dabei im Mittelpunkt: hybride, vernetzte und multimediale Kunstformen entwickeln sich und werden vor allem von jüngeren Menschen rezipiert. Die Nutzung digitaler Technik schafft inzwischen eine Basis, die kunstspartenüber-

greifendes Arbeiten auch im kulturpädagogischen Bereich vereinfacht. Diese Ansätze, ob mit oder ohne digitale Technik, erfordern jedoch auch neue Herangehensweisen und Rahmenbedingungen ...“ Der folgende Beitrag von Gerda Sieben erörtert die Fragestellungen kunstspartenübergreifender Experimente und multimedialer Kunst im Rahmen eines dreijährigen Projekts des IBK für das Bundesministerium für Bildung und Kultur. (Anm. der Red.)

## Die Kunst der Verknüpfungen

Kunstspartenübergreifende Experimente und multimediale Kunst sind kein neues Phänomen, auch wenn der Begriff Multimedia durch die digitale „Revolution“ nun direkt mit der Nutzung von Computern assoziiert wird. Das Theater war schon immer multimedial und auch Oper, Spiel und Film sind „alte“ multimediale Verfahren.

- Wie werden mit und ohne digitale Technik multimediale, kunstspartenübergreifende Werke geschaffen?
- Wie werden die verschiedenen Elemente einer künstlerischen Gestaltung miteinander verknüpft?
- Wie können Kompetenzen zur Produktion und Rezeption multimedialer Kunst vermittelt werden?

Diese Fragen standen im Mittelpunkt eines dreijährigen Projektes, das beim Institut für Bildung und Kultur im Auftrag des BMBF durchgeführt wurde. Hier untersuchten wir aktuelle multimediale Kunstprojekte, die auf unterschiedliche Weise neue Technologien nutzen. Wir loteten aus, welchen Einfluss digitale Technik auf Produktion, Gestalt und Form, auf Präsentation und Wahrnehmung der Kunstwerke hat. Das Projekt ging von den Veränderungen in der künstlerischen Entwicklung aus und zielte auf die künstlerische und kulturelle Bildung.

Zunächst ging es uns darum, in der Praxis wahrzunehmen, wie aktuelle künstlerische Produktionen mit den neuen technischen Möglichkeiten Multimedialität realisieren. Darum wurden sieben künstlerische Projekte aus den Kunstsparten: Tanz, Theater, Bildende Kunst, Film, Museum, Musik ausgewählt und durch eine Expertengruppe intensiv beobachtet. Im Mittelpunkt der Analyse stand die Frage nach der Art und Weise, wie Kunstsparten multimedial verknüpft werden.

### Was ist Multimedialität?

Multimedialität als (neue) Form der Verknüpfung von Elementen unterschiedlicher Kunstsparten, verbunden mit der Entstehung neuer Formensprachen und Gestaltungsregeln, kann zunächst unabhängig von der Technik, mit der sie umgesetzt wird, beschrieben werden. So verstanden ist Multimedialität ein künstlerisches Gestaltungskonzept, das bestimmte Ideen und Formen umsetzen will, und dazu mehrere mediale Vermittlungswege nutzt. Die Darstellungsgrenzen einzelner Kunstsparten werden ergänzt oder auch überschritten.

Wir interpretierten dabei multimediale Kunstwerke zunächst als „künstlerische Konstellationen“. Denn die vielfältigen Verknüpfungsebenen und -formen eines kunstspartenübergreifenden Kunstwerks und

die ebenso vielfältigen Deutungsprozesse, die zu seiner Rezeption notwendig sind, lassen sich am besten mit dem Begriff der *künstlerischen Konstellation* beschreiben.

Annette Seelinger benutzte in ihrer gleichnamigen Dissertation aus dem Jahr 2000 diesen Begriff und bezog sich dabei auf Theodor W. Adorno. Der beschrieb einen dialektischen Prozess aus wiederholter Annäherung, Analyse, Begriffsbildung und -kritik – eine Bewegung, die er konstellierend nannte. In der Kunstrezeption ermöglicht sie durch ein Pendeln zwischen Annäherung und Reflexion einen kritischen Zugang zu Objekten und Arrangements. Auch in der Kunstproduktion werden konstellierende Verfahren angewandt. So kann die künstlerische Produktion als Versuch verstanden werden, neue Formen der Wahrnehmung und Reflexion zu erreichen. Dabei wird in einem dialogischen Prozess, der (durch Verweise, Assoziationen, Ironie, Witz, Analogie, Annäherung, Ähnlichkeiten, Argumentationen usw.) Bezüge zwischen Idee und Material, zwischen Fiktivem und Gewordenen anbietet, ein konstellierendes Verhalten bei den Rezipienten angeregt.

### Digitale Medien als universelle Verknüpfungsinstrumente

Konstellationen entstehen im „vibrierenden Raum zwischen den Verknüpfungen“. Medien, analog wie digital, ermöglichen solche Verknüpfungen. Von der Erzeugung und Darstellung der kleinsten Gestaltungselemente bis zur massenmedialen Verbreitung, von der Planung bis zur Präsentation sind sie in allen Phasen der künstlerischen Produktion und Rezeption präsent. In einigen Bereichen stehen die gestalterischen Leistungen digitaler Medien weit hinter dem zurück, was auf analogem Wege möglich ist, man denke etwa an die enormen Möglichkeiten der Tonmodulation, die ein geschulter Musiker auf einer Violine erzeugen kann. In anderen Bereichen ist digitale Technik den analogen Medien und Instrumenten überlegen. Ihre Stärken, die jeweils eigene, neue Gestaltungstechniken und Formen hervorgebracht haben, sind:

1. Aufzeichnen, sammeln, vervielfältigen, archivieren, bereitstellen;
2. Geschwindigkeit der Datenverarbeitung;
3. Reversibilität der Bearbeitungssequenzen;
4. Technische Realisierung von Verknüpfungen
  - strukturiertes, programmiertes Auswählen, z.B. Filtern,
  - differenziertes, optionales Reagieren, z.B. in Spielarrangements.

### Verknüpfungsformen multimedialer Kunst

Die Grundkonstellation einer multimedialen Produktion kann zunächst als Arrangement von mehreren Elementen in einem Zeit-Raum beschrieben werden. Die physikalischen Grundelemente der verschiedenen Kunstsparten, Töne, Bilder, bzw. Licht, Objekte und Bewegungen können dabei auch in digitalen Codes beschrieben werden. Für die rein technische Umsetzung spielt es keine Rolle mehr, ob ein visuelles Element ein Bild oder das Zeichen für ein Wort ist, es ist gleichgültig, ob Töne musikalisch zugeordnet werden oder ob es sich um theatrale Rezitation oder Filmgeräusche handelt. Auf der digitalisierten Bearbeitungsplattform können sie einander angenähert, ineinander übertragen oder aufeinander bezogen werden. Technische Neuerungen und die damit verbundenen Arbeitsweisen werden von einer Kunstsparte in die andere übertragen, wie etwa der Synthesizer, der zuerst in der Musik relevant war aber auch im Hörspiel oder in der Filmvertontung nicht mehr wegzudenken ist.

Schon auf dieser rein technischen Ebene sind für spartenüberschreitende Gestaltungen viele Wege offen: Wo Buchstaben wie Bilder verarbeitet werden, können sie z.B. auch mit Hilfe eines Animationsprogramms zum Tanzen gebracht werden oder, wie in einer Installation von J. Shaw, als 3-D-Objekte einer virtuelle Architektur erscheinen, die sich Nutzer in einer fiktiven Fahrt erschließen. Wirklich multimedial und spartenübergreifend war die Idee, das Schriftzeichen als Bild oder Objekt zu behandeln – und diese Idee ist so alt wie die Schrift selbst.

### Verknüpfungen in unterschiedlichen Phasen im künstlerischen Prozess

Die folgende Annäherung an Verknüpfungsformen in multimedialer Kunst bleibt aspekthaft. Sie bezieht unterschiedliche Herangehensweisen ein: hermeneutische Zugänge, den Blick auf Strukturen, Anregungen aus der Komparatistik, der Systemtheorie, der Semiotik, den Sprachwissenschaften.

Zunächst werden Verknüpfungsformen zwischen verschiedenen Kunstsparten im zeitlichen Verlauf, entlang der Produktionsphasen vorgestellt. Es macht einen Unterschied, ob Verknüpfungen während der Produktion, im Konzept oder erst am Ende eines Prozesses, im Augenblick der Produktion, etwa beim Filmschnitt realisiert werden. Video-Tanz-Produktionen, die wir beobachtet haben, verbanden die beiden Kunstsparten Video und Tanz in mehreren Produktionsphasen:



- in Konzeption und Drehbuchentwicklung;
- bei der Entwicklung und Erprobung von Tanzsequenzen auf die im Drehbuch vorgesehenen Effekte hin, wobei durchaus eine Rückwirkung ja sogar Revisionen des Drehbuchs möglich war;
- durch das Abfilmen der Tanzsequenzen: ein Abbilden des einen Mediums im anderen. So wurde der reale Tanz, wenn es ihn überhaupt gab, dekonstruiert, er wurde zum Medium für den Film;
- beim Filmschnitt, der aus den bereits sequenzierten Filmpassagen ein Endprodukt zusammenführte, das vom ursprünglichen Tanzverlauf weit entfernt war. Der Tanz bekam damit eine andere Bedeutung, wurde unter einem geänderten Blickwinkel zusammengesetzt. Die tänzerischen Bewegungen liefen auf einer neuen Zeitlinie zusammen;
- in der Verknüpfung der Tanzsequenzen mit einem neuen musikalischen Verlauf;
- nicht zuletzt durch die permanente Kommunikation der Künstlergruppe über die Verwendung von verknüpfenden Medien und Darstellungsformen. In diesen häufig auch konfliktreichen Aushandlungsprozessen wird darüber entschieden, wie Verknüpfung realisiert werden. Ob, um beim Beispiel Film und Tanz zu bleiben, der Tanz im Film abgebildet wird oder vielleicht umgekehrt, ein Videofilm in eine Tanzperformance integriert wird.

### Verknüpfungsformen auf unterschiedlichen Ebenen

Würde man Verknüpfungen im zeitlichen Verlauf als horizontale Perspektive ansehen, so bildet die Betrachtung unterschiedlicher Verknüpfungsebenen, die sich zu immer abstrakteren, komplexeren

## Die Kunst der Verknüpfungen

Zusammenhängen schichten, dazu eine vertikale Achse.

Beispielhaft sei dies zunächst im Rahmen einer Kunstsparte dargestellt, hier an einem Gedicht von Reinhard Döhl, das man zur konkreten Poesie zählt. In seinem berühmten Apfel-Wurm-Gedicht wird das Wort Apfel so lange wiederholt, bis es tatsächlich die Form eines Apfels erreicht – mittendrin steckt ein Wurm. Betrachtet man dieses Gedicht, so können Verknüpfungsformen auf unterschiedlich abstrakten Ebenen beschrieben werden:

### Elemente

Auf die Ebene der Elemente können zunächst visuelle oder auditive Einheiten erkannt werden. Diese Einheiten können auf einer „darunter liegenden“ Ebene digital codiert werden, etwa in einem Schreibprogramm.

### Muster

Auf der Suche nach Sinn und Bedeutung werden diese Einheiten gedeutet, es werden z.B. Muster erkannt, die verraten, dass es sich um Buchstaben handelt. Auf der Produktionsseite wurden diese Verknüpfungen entsprechend arrangiert.

### Zeichen

Die Buchstaben wiederum sind Medium der Sprache, sie können „gelesen“ werden. Worte und semantische Zusammenhänge, Bedeutungen und Inhalte, die jenseits der sinnlichen Präsenz der Zeichen liegen, können erkannt werden.

### Stile und Genres

Inhalt und Form in der die Zeichen (hier Buchstaben) angeboten werden, ermöglicht es, sie einem bestimmten Stil oder Genre zuzuordnen: Prosatext, Sachtext, Gedicht ... Wird der Text z.B. als Gedicht identifiziert, kann er damit zugleich einem Kunstkontext zugeordnet werden, einer Epoche oder einem Autor.

### Inhalt und Form

Nun kann eine Auseinandersetzung mit der Form und dem Inhalt beginnen. Assoziationen werden ausgelöst und ihre „Gültigkeit“ geprüft. Das heißt, es werden Verknüpfungen mit einem historischen, sozialen und biografischen Kontext hergestellt. Zur Analyse der Form des Gedichtes gehört in diesem Fall auch die besondere visuelle Struktur, die das Gedicht in die Nähe eines Bildes rückt. Die Anordnung der Buchstaben und Worte kann mit dem Inhalt und der bildhaften Erscheinung des Inhalts – hier geht es um einen Apfel mit einem Wurm darin – verknüpft werden.

## Argumentationsfiguren: Brüche, Ironie, Zitat, Witz (I)

Eine weitere Verknüpfungs- und Deutungsebene öffnet sich, wenn erkannt wird, daß die Art, wie dieses Gedicht verwendet wurde, z.B. ein Zitat ist, welches das Gedicht in einen ironischen Zusammenhang stellt. Damit wird das Gedicht zum Kommentar, der auf anderes verweist. Der Kommentar kann witzig, kritisch oder erklärend sein, er eröffnet aber immer eine neue Perspektive. Verknüpfungen durch Brüche, Witz und Ironie „funktionieren“ nur, wenn Rezipienten die überraschenden Sprünge zwischen Ebenen und Bedeutungen nachvollziehen.

Diese Ebenen, des Zu-verstehen-Gebens-und-zu-verstehen-Suchens, die hier nur angedeutet werden können und nicht als hierarchische Struktur aufgefasst werden sollen, finden sich in allen Kunstsparten. Elemente und Formen der einen Ebene können zum Medium für Verknüpfungen und Deutungen auf einer anderen Ebene werden. Die Qualität der Verknüpfungen hängt davon ab, ob sie Anregung für interessante, inhaltsreiche, beziehungsreiche und witzige Interpretationen geben.

## Verknüpfungen zwischen den Kunstsparten

Was geschieht, wenn Verknüpfungs- und Deutungsvorgänge nicht nur innerhalb sondern zwischen verschiedenen Kunstsparten stattfinden? Dies soll am Beispiel Videotanz fiktiv durchgespielt werden.

### Elemente

Verknüpfung auf der Ebene der Elemente könnte bedeuten, daß tänzerische Bewegungen unmittelbar in Filmbilder übersetzt werden, z.B. unmittelbar aufgezeichnet würden.

### Muster

Verknüpfungen auf der Ebene der Muster könnten z.B. einen Bewegungsrhythmus in einen Bildrhythmus übersetzen. Der Rhythmus des Tanzes würde nicht wie bei der Aufzeichnung beiläufig mitgenommen, sondern Filmbilder würden den besonderen Charakter dieses Rhythmus aufgreifen und visuell umsetzen. Schnitt, Helligkeit, Farbigkeit der Bilder würden rhythmisch strukturiert. Dies wäre eine Lösung durch Konvergenz der ästhetischen Form. Denkbar sind aber auch kontrastierende Verbindungen. Technisch könnte dies auch mit Interfaces erreicht werden, welche im Stande sind, den Rhythmuscharakter des Tanzes aufzunehmen, z.B. Drucksensoren, Videotracking, Lichtschranken. Diese

Interfaces würden eine Gestaltungsentscheidung im Vorfeld technisch realisieren: „Wir wollen mit dem Rhythmuscharakter des Tanzes die filmischen Bilder verknüpfen.“

### Zeichen

Eine Verknüpfung über Zeichen kann sowohl die Zeichenhaftigkeit von Gesten und Bewegungen nutzen, könnte aber auch bildhafte Symbole, Worte oder Melodiezitate miteinander in Beziehung setzen. Tänzerische Gesten können z.B. Liedtexte unterstreichen oder mit eingeblendeten Schriftzeichen korrespondieren.

### Inhalte und Form

Verknüpfungen auf der Ebene der Inhalte dagegen würden z.B. narrative Elemente aufgreifen: Geht es z.B. um Schwäne oder um Leidenschaft oder um „Kampf und Spiel“? In jedem Fall kann Tanzfilm mit Bildern, Kameraführung, Lichtstimmung, Farbe oder Schnitt passende inhaltliche Kommentare einfügen. Bilder, die stilistisch in keiner Weise mit den gefilmten Tanzsequenzen korrespondieren, könnten über die inhaltliche Verbindung dennoch als stimmig empfunden werden. In Bezug auf das Beispiel könnte man etwa eine inhaltliche Verknüpfung zwischen einem Salsa-Rhythmus und Bildern, bei denen eine scharfe Suppe (salsa) gekocht wird, herstellen. Auf der inhaltlichen Ebene kann digitale Technik selbst zum Thema werden. Musikvideos machen das vor, indem sie z.B. Bildwechsel, wie sie beim Surfen im Internet entstehen, zitieren und einen scheinbaren Mausklick zum Bildschnitt verwenden.

### Stile und Genres

Auch Verknüpfungen auf der Ebene von Stilen und Genres würden den Rhythmus nicht übertragen, sondern interpretieren. Sie würden weniger auf die mechanische Struktur des Rhythmus reagieren, sondern die Zuordnung des Tanzrhythmus zur Stilrichtung „Salsa“ mit bildlichen Assoziationen zu diesem Genre ergänzen. Die Stilistik der Bilder, Farben, des Lichtes etc. würde entsprechend gestaltet.

Verknüpfungen auf einer interpretativen Gestaltungsebene werden meist erst im zweiten Schritt der technischen Umsetzung digital verkoppelt. Beispiele der Spielsoftware zeigen jedoch, dass auch Verknüpfungsformen auf der Ebene der Interpretation digital vorbereitet und programmiert und automatisiert werden können. Voraussetzung ist, dass ein Stil-Prinzip technisch so beschrieben werden kann, dass die bedeutsamen Formen, Zeitpunkte oder Orte identifizierbar werden.



### Argumentationsfiguren: Brüche, Ironie, Witz (II)

Das ironische, reflexive Spiel mit Stilen, Epochen und Themen stellt einen interpretierenden, kommentierenden Bezug zwischen den verschiedenen Darstellungsebenen her. Das setzt voraus, dass die zugrundeliegenden Stile, Bezüge, Inhalte, erkannt und zugeordnet werden können, hier also „Kunstverstand“ vorhanden ist. Auch diese Verknüpfungsebene kann mit der Unterstützung digitaler Technik umgesetzt werden ist aber nicht auf sie angewiesen. In Bezug auf das Beispiel könnte das etwa bedeuten, dass die zum Salsa gewählten Bilder, Farben, Einstellungen klischeehafte Darstellungen von Exotik und Lebensfreude oder von Gebäuden im kolonialen Stil zeigten, um die Tanzsequenz so als postkoloniales Genre ironisch zu kommentieren.

### Verknüpfung als sozialer Produktionsprozess

Komplexe multimediale Kunstproduktionen benötigen nicht nur schlüssige Konzepte und vernetzungsfähige Technik, sondern müssen als soziale und organisatorische Prozesse verstanden und bewältigt werden.

Die traditionellen multimedialen Künste, Film, Theater, Oper zeigen, dass organisatorische Formen und Rollenverteilungen entwickelt wurden, die die Zusammenführung der unterschiedlichen Kunstformen, die Koordinierung der verschiedenen Akteure, den Umgang mit einem aufwendigen technischen Apparat sicherstellten. Es entstand eine klare Rollen- und Aufgabentrennung zwischen den verschiedenen Spezialisten. Neue künstlerische Berufe entwickelten sich. Sie agieren quasi auf der „Meta-

## Die Kunst der Verknüpfungen

ebene der Verknüpfungen": Dirigenten, Drehbuchautoren, Dramaturgen, Regisseure, Produzenten ...

Die Schwierigkeiten der Koordination komplexer Produktionsprozesse wurden vor allem durch Hierarchisierung gelöst. Diese Organisationsformen

lassen sich in den modernen Künstlergruppen jedoch kaum rechtfertigen. Immer häufiger arbeiten kleine, flexible Künstlergruppen temporär und produktorientiert im Team zusammen. Soziale Kompetenz und Teamfähigkeit werden zu immer wichtigeren Voraussetzungen für künstlerisches Produzieren.

## „Grenzüberschreitungen“

**Bewußtseinswandel und Gesundheitshandeln**



**15. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Kunst, Gestaltung und Therapie (IGKGT/IAACT)**

**vom 29.9. – 1.10.2006 in Berlin**  
**an der Humboldt Universität und Alice-Salomon-**  
**Fachhochschule**  
**in Kooperation mit der Kunsthochschule**  
**Berlin-Weißensee**



Es handelt sich um die 15. Jahrestagung der IGKGT/IAACT, die zum ersten Mal Berlin als Tagungsort hat. Neben bekannten deutschen Gästen aus dem Kunst-, Medizin- und Therapiebereich bieten auch internationale Gäste wie Prof. Dr. Judith Rubin (USA) und Prof. Dr. Diane Waller (GB) Vorträge und Workshops an. Am Freitagabend wird Prof. Dr. Rolf Verres (Heidelberg) einen Vortrag halten und den Abend mit einer Musikdarbietung abschließen. Nähere Informationen können über:

[www.igkgt-iaact.com](http://www.igkgt-iaact.com)

### Anmeldung

Sekretariat der IGKGT  
 Rümelinbachweg 20  
 CH-4054 Basel  
 Tel: (0041) 61-281 21 32  
 Fax: (0041) 61-281 21 53  
 e-mail: [igkgt-iaact@igkt-iaact.com](mailto:igkgt-iaact@igkt-iaact.com)

Alice Salomon Fachhochschule  
 Dr. Heike Meves  
 Alice-Salomon-Platz 5  
 12627 Berlin  
 Fax: (030) 99 245 245  
 e-mail: [meves@asfh-berlin.de](mailto:meves@asfh-berlin.de)

### Verknüpfungen auf der Handlungsebene: Interfaces und Interaktivität

Zwischen der technischen Beeinflussung von Elementen einer Kunstproduktion und ihrer Interpretation klafft eine systematische Lücke. Diese Lücke wird durch künstlerische Ideen gefüllt. Ideen, die für eine Aussage- oder Gestaltungsabsicht eine passende Form, ein Arrangement, eine Konstellation erfinden.

Zu ihrer Umsetzung sind Verknüpfungen auf der Handlungsebene gefragt. Das können gestaltende oder spielerische Eingriffe sein, die während der Produktion oder, bei interaktiven Projekten, auch nach der (vorläufigen) Fertigstellung intendiert sind. Interfaces und Interaktivität sind Werkzeug und Ausdruck medialer Verknüpfungsmöglichkeiten auf der Handlungsebene.

Interaktive Dramaturgien beziehen Rezipienten zwar aktiv in das Kunstgeschehen ein, bieten ihnen sogar Mitwirkungsmöglichkeiten und Gestaltungsräume, integrieren sie aber zugleich auf der strukturellen, dramaturgischen Metaebene in ein komplexeres und umfassenderes Gesamtkonzept. Künstlerische Autorenschaft wird hierdurch nicht verringert, sondern um eine (soziale) Dimension weiterentwickelt. Künstler, die komplexe, interaktive, multimediale Kunst produzieren, eröffnen Spielräume, deren Regeln und Grenzen sie zuvor sorgfältig definiert haben. Künstlerische Gestaltungs-Kompetenz hat in diesem Zusammenhang starke selbstaufklärerische Züge, weil sie tiefe Einblicke in Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, in Konstruktion und Dekonstruktion, in Suggestion und Entzauberung voraussetzt und ermöglicht.

Aus dem hier beschriebenen Projekt Künste.Medien.Bildung ist ein Buch mit DVD hervorgegangen, wo die unterschiedlichen historischen und aktuellen Entwicklungen spartenübergreifenden Arbeitens in verschiedenen Kunstsparten mit vielen Bildern und Filmbeispielen dargestellt sind. Didaktische Überlegungen und unterschiedliche Lernzüge bieten Ansatzpunkte für die kunstpädagogische Praxis. Das Buch kann bestellt werden beim Institut für Bildung und Kultur in Remscheid [www.ibk-kultur.de](http://www.ibk-kultur.de) oder beim Robin Hood Versand der Akademie Remscheid.

## Verschiedenes

### Wo ist die Leerstelle? Einkreisen! Eine integrative Improvisation aus dem Stand

Matthias Bittner



#### Begriffsfindung

Im folgenden wird über einen Workshop und eine Arbeitstagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik zu „Theaterarbeit mit und für Menschen mit besonderen Bedürfnissen / Behinderungen“ berichtet (Himbergen 11.-13. November 2005). Durchführung des beschriebenen Seminaranteils: Tina Wellmann und Matthias Bittner.

Vor dem Treffen mit der Theatergruppe „Der Herr Der Theater“ tauschten die Teilnehmer (Theaterpädagog/inn/en) ihre Erfahrungen in der Arbeit bzw. in dem Kontext Theaterarbeit mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen aus. Bereits mit der Nennung „behindert“, „bedürftig“, „geschädigt“ ... hatten alle Probleme. In Frankreich kenne ich die Begrifflichkeit „handicapé“, aus dem Englischen die „special needs“, im Deutschen heißt es „geistig behindert“. Die Benennung wird zu einem Problem – es wird gelacht (über die eigene Unfähigkeit). Theater-Gruppen mit Menschen mit Behinderungen, die sich in der Öffentlichkeit präsentieren, gehen mit diesem Phänomen oft offensiv um, sie nennen sich „Krüppeltheater“, „Spass-Ticker“.

#### Basis „Der Herr Der Theater“

„Der Herr Der Theater“ ist die Theatergruppe – bestehend aus 9 Mitspielenden – der Behindertenwerkstatt der Lebenshilfe Berkhöpen/Burgdorf.

Im Mai 2004 wurde an der Behindertenwerkstatt der Lebenshilfe Berkhöpen/Burgdorf anlässlich der europäischen Forschungsinitiative: TWISFER (Theater Work in Social Fields European Research) ein einwöchiger Praxisworkshop durchgeführt. Auf der Grundlage von Improvisationsübungen mit Objek-

ten entstanden zunächst Miniszenen, die mit Hilfe aufbauender Impro-Übungen zu einem ca. zwanzigminütigen Stück montiert wurden. Maßgabe für den Stil der Anleitung war, die szenischen Entwicklungen in einem möglichst offenen Prozess entstehen zu lassen, so dass kein überformtes, sondern im Idealfall ein originäres durch die Mitspielenden geschaffenes szenisches Spiel entsteht. Sammlung von Ideen, Vorschläge, Beratung und Moderation der Gespräche für die Montage der Szenen sowie die Vor-Strukturierung von äußeren Faktoren (Zeiteinheiten, Räume u. a.) waren Anhaltspunkte für die zurückhaltend geleitete Theaterarbeit in der Woche.



## Wo ist die Leerstelle? Einkreisen! Eine integrative Improvisation aus dem Stand

Aus diesem Projekt entwickelte sich mit Hilfe der Gesellschaft für Theaterpädagogik eine feste Theatergruppe an der Behindertenwerkstatt. Mittlerweile, seit knapp 2 Jahren, erarbeitet das neunköpfige Ensemble selbst entwickelte Geschichten und präsentiert sie mit Unterstützung der Werkstatt in kleinen Aufführungen bei Betriebsfesten. Mit dem Einstieg der VGH-Stiftung in ein einjähriges Förderprogramm war im letzten Jahr die Möglichkeit gegeben, die Einheiten zu intensivieren und den Schritt aus dem geschützten Bereich der Werkstatt nach außen hin zu wagen.

Zum Thema „Sicherheit“ entwarfen die Spieler und Spielerinnen unter Zuhilfenahme von einfachen Alltagsobjekten mehrere Szenarien, die in gekürzter Fassung auf vier Minusstücke konzentriert wurden. Im Kontext des Arbeitsalltags im Werkstattbetrieb sollen sie in der ersten Jahreshälfte 2006 in Form einer Werkstatt-Performance-Show öffentlich aufgeführt werden.



Das jährliche Theaterseminarwochenende der Gesellschaft für Theaterpädagogik bot hier aufgrund seiner thematischen Ausrichtung von Theaterarbeit im sozialen Feld die Möglichkeit, die erzielten Ergebnisse der Gruppe „Der Herr Der

Theater“ in einem offenen Prozess zwischen freier Improvisation und gerichteter Anleitung im Aufeinandertreffen mit den Teilnehmern zu erproben.

### Fragen

Für die praktische Umsetzung des Vorhabens stellten sich grundsätzlichen Fragen: Wie verhindert man den Ausstellungscharakter der integrativen Zusammenarbeit zwischen den beiden Gruppen? Wie können die Teilnehmer aus Himbergen in dieser Begegnung in ein Spiel ohne Hierarchien einbezogen werden? Wie stärkt man den Status der Theatergruppe?

### Praxis

Übungen für die Arbeit mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen unterscheiden sich nicht von den Standards, die an *warming ups*, offene szenische Gestaltung und Improvisation etwa gestellt werden. Eine Behinderung darf nicht einen Ausschluss von einer Übung bedeuten, vielmehr muss die Frage nach einer Modifikation hinsichtlich der Teilnehmenden geklärt werden. Erstaunlich einfache und pragmatische Lösungen finden sich während der Übungsprozesse selbst, wenn die Mitspielenden gefragt werden und das Team auf die Suche nach der Umsetzungsform geht.

Die spezifische Veränderung von komplexen Übungszusammenhängen – je nach Kontext, Vereinfachungen bzw. Erweiterungen – und der Einbau eines gemeinsamen Teamgeistes in einem sehr flachen Hierarchiegefüge sind wesentliche Orientierungspunkte für die Anlage der Theaterarbeit. Dort, wo körperlich aktive Aktionen im Spiel verankert sind, tritt ein hoher Erinnerungswert auf. Zusätzlich geben Kopplungen von Handlungen oder Sequenzen an einfache Objekte dem Gruppengedächtnis einen gemeinsamen Ausgangspunkt. Nur so kann es gelingen, dass sich die Mitspielenden die handlungssteuernden Impulse selber geben. Kein oktroyierender Regisseur muss in den Stoff-Fluss eingreifen, stattdessen wird das Gruppengedächtnis aktiviert. Immer wieder heißt das Ziel: Das Spiel auf der Bühne muss sich verselbstständigen, sich aus dem vom Anleiter gesetzten Korsett befreien.

Die Verdichtung der Ereignisketten im offenen Prozess der Umsetzung hängt individuell von der Interpretation jedes Mitspielers ab. Abweichungen und Neu-Interpretationen – die zum Teil für die Restgruppe bei Aufführungen extrem Nerven aufreibend sind – gelten in diesem Zusammenhang als Indiz für einen tatsächlichen und nicht nur angenommenen offenen Spiel- und Entwicklungsprozess.

### „Der Herr Der Theater“ versus „Himbergenseminar“

Ein Aufeinandertreffen von zwei Theatergruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen fand an diesem Wochenende statt. Es ging um *integrative* Arbeit, um einen Ansatz, sich im Prozess des Miteinander-Spielens gemeinsam zu erfahren.

## Wo ist die Leerstelle? Einkreisen! Eine integrative Improvisation aus dem Stand



Wer wird integriert? (A): Die Theatergruppe der Behindertenwerkstatt der Lebenshilfe Berkhöfen/Burgdorf wird in den Ablauf des Wochenendseminars in Himbergen integriert.

(B): Die Teilnehmer des Seminars werden in ein szenisches Fragment der Gruppe „Der Herr Der Theater“ integriert.

Erstes Improvisieren ohne „Der Herr der Theater“. Nach einer kurzen Aufwärmsequenz geht es sofort in die erste Spielrunde. Die Teilnehmenden hatten die Aufgabe bekommen, ein „Objekt der Sicherheit“ mitzubringen. Die Gegenstände werden zum „Begutachten“ ausgelegt, um nach einer Auswahlrunde zu einer ersten Improvisation benutzt zu werden. Die Bühne bildet hierbei ein ca. 12 qm großer Teppich, um den im Halbkreis Stühle aufgebaut sind. Es ergeben sich kleine groteske Szenen, die sich je nach schauspielerischem Stand mehr oder weniger von den Objekten lösen. Der Einsatz der „alltäglichen“ Sicherheitsobjekte wirkt befreiend und anregend, so dass sich schnell ein spielerisch unverkrampfter Prozess entwickelt. Was wurde als sicheres Objekt betrachtet? Blinklicht, Schokolade, Handschmeichler, Pflaster, Handschuhe, Tuch, Sonnenbrille, Spazierstock ...

Nach dem Vorspielen gibt es einen „Objektwechsel“. Nun sollten Szenen von anderen Spielern nach Belieben anders gespielt bzw. ergänzt werden. In dieser Runde wird als Vorgabe die Regel, „Die Objekt-Ideen-Väter/Mütter“ bleiben, draußen eingeführt, so dass die „Urheber“ den Umwandlungspro-

zess ihrer Kreationen als BetrachterInnen nachvollziehen konnten.

Frage: Was bleibt erhalten, was verliert sich wieder? Am nächsten Tag war dies die zentrale Frage bei den integrativen Improvisationen der beiden Gruppen. Denn dann sollte schließlich die Stückvorlage, die den „Himbergern“ unbekannt war, zusammen mit der Burgdorfer Gruppe erspielt werden.

Ähnlich wie an jenem Abend war kurz zuvor die szenische Rohfassung des neuen Stückes von „Der Herr Der Theater“ entstanden. Arbeitstitel: „Die Grube des Schreckens“. Vier ineinander geschachtelte Szenen haben sich aus der Improvisation mit einem Objekt zum Thema Sicherheit nach einwöchiger Arbeit ergeben. Drei Szenen waren nun ausgewählt worden, um dem in drei Kleingruppen unterteilten Himbergen-Seminar vorgestellt zu werden. Anschließend erstellten die Gruppen eine eigene Version, die dann in einer lockeren Präsentationsform zur Aufführung kam. Die vierte Szene wurde im Anschluss von allen ohne Vorübungen in einer gemeinsamen „geleiteten“ (durch die „wissenden“ Spieler und Spielerinnen von „Der Herr Der Theater“) Improvisation erspielt.

### Kurzinhalt der Szenen

(in Klammern die alltäglichen Objekte der Ausgangs-Improvisation)



## Wo ist die Leerstelle? Einkreisen! Eine integrative Improvisation aus dem Stand

*Die Baugrube (Absperrband):* Ein Bauleiter lässt seine Arbeitsgruppe eine Grube ausheben und anschließend, da sie sich als instabil erweist, mit einem Absperrband sichern. Bei dem Versuch, die Grube mit Holz abzustützen, stürzen einige Arbeiter ab.

*Der Haushaltsunfall (Stricknadel):* Eine Hausfrau durchsticht sich beim Stricken die Hand. Der gerufene Arzt kann trotz tatkräftiger Unterstützung seiner Arzthelferin die Frau nicht am Ort behandeln. Er bringt sie in ein Krankenhaus, das aufgrund von Platzmangel bereits von Türstehern bewacht wird. Die Patientin erhält das letzte Bett. Die Türsteher werden angewiesen, anschließend niemanden mehr hineinzulassen.

*Das Geisterschloss (Taschenlampen):* Das Krankenhaus fällt in einen tiefen Schlaf. Ein Türsteher hat einen Traum. Beim Spielen schießen drei Geschwister ihren Ball durch das Kellerfenster eines alten verfallenen Hauses. Der große Bruder soll hinabsteigen und ihn wiederholen. Aber im Innern lauern zwei Geister, die ihn fangen und dann die zwei Schwestern mit Hilfe des Balles ebenfalls in das Gemäuer locken wollen. Nachdem die eine Schwester schon im Dunkel des unheimlichen Hauses verschwunden ist, beschließt die übrig gebliebene schwimmen zu gehen. Ein Geisterjäger wird von dem Ball, der als Lockmittel vor dem Haus ausgelegt wurde, zu den Geistern geführt. Er besiegt sie, indem er ihre Energiequelle – die zwei Taschenlampen – abschaltet und befreit die Kinder.

### Das Zoologische – das Starren auf beiden Seiten

Die Begegnung zwischen der Theatergruppe der Behindertenwerkstatt und den Theaterpädagogik-Workshop-Teilnehmern soll nicht in einer zoo-ähnlichen Situation stattfinden. Um einen gewissen Status zu erreichen, werden die Burgdorfer als Regisseure ihrer Miniszenen eingeführt, die sie der Seminargruppe erklärten, um sie dann zusammen in einer improvisierten Einheit neu zu erspielen.

Wir unterteilten die Gesamtgruppe in 3 Teilgruppen, in denen jeweils zwei Vertreter von „Der Herr

Der Theater“ vertreten waren. Es gab keine Vorgabe, wie die jeweilige Miniszene erklärt werden sollte. Je nach individuellen Möglichkeiten wurden unterschiedliche Strategien der Vermittlung gewählt. So kam es zu einer Mischung aus Vortragen, Fragen, Vorspielen und Mit-Einander-Ausprobieren. Hierbei wurde deutlich, wie unterschiedlich bzw. schwer wahrnehmbar das Leistungsvermögen der Burgdorfer Gruppe für die Seminarteilnehmenden war. Einige verbal Fähigere konnten schnell Szenen erklären und räumliche Orientierungen geben. Andere benötigten Hilfestellung von außen, um den Stückverlauf zu vermitteln. In der Freiheit der Unkenntnis – Informationen über die Behinderungsformen wurden im Vorfeld nicht gegeben – tastete sich die „Himberger Fraktion“ an „ihre Regisseure“ heran.

Nach einem zweistündigen Probenprozess wurde das Experiment zum Ende des Nachmittags aufgeführt, d.h. die Szenen wurden in der tatsächlichen Reihenfolge des zu Grunde liegenden Rohstückes vorgespielt. Hierbei wurden langsam immer mehr Umriss des verbindenden Inhalts deutlich. Am Höhepunkt der dramatischen Entwicklung, der letzten Szene, endeten die erprobten Varianten. Die abschließende Vorgabe bestand darin, sich das Stückende im gemeinsamen spontanen Prozess improvisiert zu erspielen.

Nach einer kurzen Planungspause entstand folgende Szene: Einbruch der verunglückten Grubenarbeiter in das Krankenhaus, die zuvor von den Türstehern nicht hinein gelassen worden waren. Aufruhr: die einschreitende Ordnungsmacht versucht genauso lauthals wie vergeblich Anweisungen durchzusetzen. Schließlich nutzen herbeieilende Ärzte das Tohuwabo im Foyer aus, um die Eindringlinge zu narkotisieren.

Das Vorwissen über die szenische Entwicklung verlich den Spielenden aus der Behindertenwerkstatt eine Führungsrolle in der Improvisation, der sich die mitspielende „Himberger Fraktion“ mehr oder weniger anpasste. Natürlich folgte die Szene nicht exakt dem Verlauf der „Rohversion“. Neue Impulse brachten Irritationen aber auch Verstärkungen. Die Burgdorfer „beharrten“ auf ihrer eingespielten Fas-



sung, während die „Neulinge“ ihnen andere Möglichkeiten anboten. Zum Teil wurden sie angenommen, zum Teil wurden sie abgeblockt.

An einigen Kulminationspunkten verselbstständigte sich der Spielprozess: die Seminarteilnehmenden drehten auf, die Theatergruppe verlor „ihre Fassung“. Interessant hierbei: Welche Strategien der Akzeptanz, der Verteidigung und Rückeroberung des Stoffes wurden angewandt? Zum Beispiel: Mitschleifenlassen und dann Ausbrechen in Pöbelei – Erstarrung und distanzierter Kopfschütteln – Zulassen von Interaktion und lenkendes Einschreiten, wenn sich die Möglichkeit zur Handlungssteuerung ergibt – mehrmaliges Wiederholen der Sprachhandlung – Forcieren des Konfliktes in lautstarken Streitgesprächen – später Kritik in der Feedbackrunde.

Es war ein ständiger Prozess zwischen dem Versuch der Burgdorfer, das Stück in seinem Inhalt und seiner Form zu bewahren, und den Himbergern, spielerisch vorantastend und natürlich manchmal auch über das Ziel hinausschießend, die Vorlage zu erfassen. So kam es wiederholt zu unbewussten Veränderungen des „Ur-Stoffes“, die dann als „Fehler“ von der Burgdorfer Seite betrachtet wurden. Einige Mitspieler mit sehr „vorsichtigem“ Spiel wurden „untergebuttert“, teils kommentarlos, teils von forciertem ärgerlichen Spiel begleitet, so dass sich auch am Ende ein dynamischer Prozess abspielte, der das spielerische Erobern und das spielerische Verteidigen von Stoffen und Formen in sich trug. Und genau hierin lag der spezifische Wert des integrativen Zusammenspiels: ein sich ständig neu behauptender oder verlierender, forschend bis bestimmend, sich artikulierender Ausdruck beim Spiel in der Gruppe.

### Inszenierungsstrategien bei den improvisierten Spielhandlungen

(seitens der das Stück tastend erfassenden Seminarteilnehmer)

#### Kollision

Kleine in sich geschlossene Einheiten, die mit dem *acting* der Gruppe konfrontiert werden. Die Geisterjäger, wie auch die Polizisten konnten als Duo mit geklärtem Auftrag (Aufspüren, Stellen, Vernichten, Verhaften) schnell Dynamik und Eigenständigkeit entwickeln.

#### Assimilation

Reduziertes Verhalten, das schnell den sich ständig verändernden Umständen angepasst werden kann und tastend fragend vorgeht. Typus Fragestellerin



„Chef, ist das so richtig?“ bzw. Typus Vorschlägemacher „Wollen wir Spielen?“

#### Konfrontation: Verstärkung

Aufbau einer sich deutlich abzeichnenden Figur, die sich durch starkes Auf-das-Andere-Eingehen (in einem dem vagen Stückverlauf erfassenden Sinn) zeigt. Ein Protagonist erhielt als Dopplung einen Partner, der sich in diesem Fall in Form einer ‚anheizenden‘ Ehefrau als handlungsverstärkend erwies.

#### Konfrontation: Auslöschung

Wie oben, nur dass hier durch eine Dopplung der anführenden Figur der ehemalige Protagonist verschwindet: Der Chef beim Bau der Grube erhält durch einen Ingenieur zunächst einen Unterstützer in Sachen „Bau der Grube“, dann wird er jedoch von diesem überflügelt, weil dieser energisch die Bauvorschriften anmahnt.

#### Reaktionen auf die verschiedenen Strategien

*Irritation:* Ausbruch im Lachen. *Verstärkung:* Aufnahme von neuen Spielideen.

*Reproduktion:* Abspulen des eingeübten „alten“ Stoffes. *Lustvolles Miteinanderspielen:* der Körper zeigt Wirkung. *Die Entwicklung in die Hand nehmen:* Agieren und Intervenieren.

### Inwieweit haben sich die Verhältnisse von Darstellendem und Dargestellten verändert?

Das Behaupten der Stoffvorlage – selbst entwickelt und für eine eigenständige Aufführung geplant – der Theatergruppe der Behindertenwerkstatt auf der einen Seite und die Strategien der Aufnahme der Improvisationen – des Verstehens und des Miteinander-Spielens – durch die Teilnehmerinnen des Himberger Workshops bilden das Grundraster für die Betrachtung des Spielprozesses.

Das Verhältnis von Person und Figur war hinsichtlich des individuellen Erlebnisfaktors bei beiden

## "Simple! Work from simplicity! Bring in yourself and you can do it" – Über die MULTIPLIK-Fortbildung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (BuT) mit Royston Maldoom

Gruppen sehr gemischt, wie auch schon die oben aufgeführten Handlungsstrategien zeigen. Sie erstreckte sich von dem Zurückfallen (nicht negativ gemeint) in die Person, die eine Rolle spielt und die sich über den gemeinsamen Prozess im Spiel freut, bis zu einer klar vom Ich abge-

grenzten Darstellung. Grundsätzlich war bei allen mehr oder weniger sichtbar die Trennung zwischen Darstellendem und Dargestelltem zu Gunsten der Wahrnehmung des Darstellenden verschoben. Beispielhaft waren hierfür immer wieder Ausbrüche in Lachen auf der einen und stark stützendes, zurückgenommenes Spiel auf der anderen Seite. Ausnahmen bestätigen die Regel und die Seiten sind durchaus austauschbar.

### Feedback

In der abschließenden gemeinsamen Feedbackrunde wurden die vergangenen Stunden von beiden Seiten als sehr bereichernd betrachtet. Das selbstverständliche Umgehen miteinander auf der Grundlage der Stückvermittlung blendete im Arbeitsprozess „kreative Barrieren“ auf beiden Seiten aus.

*Matthias:* Wir kommen aus Burgdorf einfach hierher, kennen uns nicht und sofort spielen und arbeiten wir alle zusammen ... toll ...!

*NN:* Toll, die Situation, in die Szenen mit hereingenommen zu werden und sie gemeinsam weiterzuentwickeln.

*Alke:* Sehr viel wurde verbalisiert (Unsicherheit auf Seiten der Seminarteilnehmenden), mehr Spiel und Zusammenspiel wäre durch Zurücknahme des Verbalen möglich gewesen. Ihr hattet schon fertige Ideen, was ihr tun wollt, und die sind durch das viele Reden oft verschwunden.

*NN:* Aber klar die Hemberger waren ja mehr ...

*Heiko:* Ich fand's am Ende positiv chaotisch.

Lediglich *Anette* aus Burgdorf meinte zu *Gerd* (Professor aus Berlin), dass sich so wie er, niemals ein Türsteher verhalten würde, nämlich „einfach dass Publikum einzuladen hereinzukommen. Das war doch eine echt blöde (Spiel-)Idee ...“



## "Simple! Work from simplicity! Bring in yourself and you can do it" Über die MULTIPLIK-Fortbildung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (BuT) mit Royston Maldoom

Jessica Höhn



Vom 30.09.- 2.10.2005 fand in der Tanzwerkstatt Ulla Weltike Duisburg eine MULTIPLIK-Fortbildung mit Royston Maldoom zum Thema Körperarbeit und Choreographie mit großen Gruppen statt – eine Begegnung mit dem Choreographen von „Rhythm is it!“. Dieser Artikel zeigt einen kurzen Ausschnitt vom dritten Tag der Fortbildung und dokumentiert ein Gespräch mit R. Maldoom, U. Weltike und J. Höhn, der Mitarbeiterin des BuT.

Am Morgen des dritten Tages herrscht immer noch eine erwartungsvolle Stimmung in der Tanzwerkstatt. 36 Teilnehmer sitzen oder stehen verstreut in den Räumen und warten auf ihn, Royston Maldoom, den Choreographen aus dem Film „Rhythm is it“, der „Massen bewegt“. Die Plätze in seinen Workshops waren umkämpft und man stellt sich die Frage, welche Wirkung diese Per-

„Simple! Work from simplicity! Bring in yourself and you can do it“ – Über die MULTIPLIK-Fortbildung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (BuT) mit Royston Maldoom



son auf die Menschen hat, dass die Resonanz auf seine Arbeit so enorm ist. Im Gespräch erzählen die Teilnehmer, dass Maldoom ihre Erwartungen an dieses Wochenende bisher erfüllt habe. Sie sprechen von seinem Enthusiasmus und seiner Ehrlichkeit. Maldoom vermittelt völlige Überzeugung von seinem Tun, so dass man seine Faszination für den Tanz förmlich greifen kann. Auf meine Frage, ob man die Inhalte der Fortbildung in die theaterpädagogische Praxis aufnehmen kann, sprechen die Teilnehmer davon, dass sich gewisse Übungen in ihre Arbeit integrieren lassen, aber für die identische Umsetzung vieler Inhalte wird mehr Tänzerfahrung benötigt.

Dann ist es soweit. Ein Mann, barfuss mit hochgekrempelten Ärmeln und Hosenbeinen nimmt die Aufmerksamkeit auf sich und strahlt eine Souveränität aus, die seine 30jährige Tänzerfahrung deutlich macht.

Nach einem intensiven WarmUp bekommen die Teilnehmer die Aufgabe, eine eigene Choreographie aus vier vorgegebenen Bewegungen zu entwickeln. Hierbei ist es den Teilnehmern überlassen, wie sie diese Bewegungen miteinander verbinden, „jeder Moment soll ein neuer Anfang sein“.

Nach einer Zeit der Entwicklung, in der Maldoom den Teilnehmern unterstützend zur Seite steht, tanzen alle gleichzeitig ihre eigene Choreographie zur Live-Musik des begleitenden Gitarristen. Es ist ein beeindruckendes Bild. Danach bekommen die Teilnehmer die Möglichkeit, ihr Solo der Gruppe zu präsentieren, das jeweils durch individuelle Musik des Gitarrenkünstlers begleitet wird. Hierbei gibt Maldoom mit seiner charmanten Art jedem Tänzer Feedback oder unterstützt ihn, seine Präsentation noch zu verbessern. Er spricht davon, dass er es mag, wenn er ein Gefühl durch den Tänzer spürt, aber nicht sofort weiß, was es ist. Fast alle Teilneh-

mer tanzen ein Solo und zeigen ihre Interpretation der Bewegungsvorgaben, die ein immer neues Bild präsentieren. Wenn Tanztheater unter der „Zielsetzung von Selbstdarstellung und Sichtbarmachen subjektiver Empfindungen“ (Gabriela Naumann) geschieht, zeigen die Teilnehmer einen Ausschnitt, wie Tanz und Theater in harmonischer Weise verbunden werden können.

In den Stunden, die ich den Workshop begleitet habe, herrschte eine angenehm konstruktive Arbeitatmosphäre, in der die Teilnehmer intensiv und konzentriert an sich arbeiten konnten. Dieser Eindruck bestätigte sich durch den Enthusiasmus von Maldoom und seine Authentizität. Mit seiner ganzen Persönlichkeit regt er die Teilnehmer dazu an, Veränderungen zuzulassen, um die Faszination Tanz intensiver zu erleben. Dabei war er sehr klar in seinen Anweisungen und stets offen für Fragen.

### Gespräch mit Royston Maldoom und Ulla Weltike

Höhn: Wie gefällt Ihnen die Arbeit mit Multiplikatoren?

Maldoom: Ich kann natürlich eigene Projekte machen. Aber wenn ich das allein mache, dann warten die Leute auf mich und wir bekommen keine eigene Entwicklung vor Ort, sondern nur eine Entwicklung durch mich. So wie da, wo ich länger war, wo ich länger an einem Ort gelebt habe, so wie in Osteuropa für sieben Jahre und in Schottland, da habe ich drei Jahre gelebt und gearbeitet.

Ich habe also eine große Leidenschaft für diese Art von Arbeit und finde das sehr spannend, wenn Menschen kommen, nicht weil ich in dem Film war und weil sie ein paar Stunden mit Maldoom arbeiten wollen – obwohl es sehr viele von solchen Menschen gibt! Wenn ich also eine Gruppe wie diese hier bekomme, die schaut und sagt: „Ich will etwas über Tanzen lernen“, dann ist das ein sehr gutes Gefühl. Es ist ein Projekt und auch ein bisschen Entspannung, es ist nämlich sehr anstrengend mit hundert Kindern zu arbeiten. Sehr anstrengend!

Höhn: Diese Arbeit ist angenehmer.

Weltike: Ja, auf jeden Fall. Die Teilnehmer geben ihm ja auch etwas zurück.

Maldoom: Ja, ich fühle, dass hier mehr Dialog vorhanden ist. Natürlich gebe ich auch Informationen, aber es ist mehr Dialog. Ich musste ihnen nie sagen „Seid ruhig, seid still! Macht dies, macht jenes ...“

Weltike: Er hat diese Arbeit ja schon früher gemacht!

Höhn: Aber damals war er noch nicht so bekannt.

Weltike: Ja, es war nur vereinzelt. Für ihn ist es aber wichtig, dass es eine Community-Arbeit wird. So hofft er, dass demnächst mehrere in der Lage sind, wie er zu arbeiten.

Maldoom: Und in Deutschland, wie überall, gibt es viele Leute, die sehr gute Arbeit oder Arbeit mit Potential machen, und es wäre sehr interessant, diese Arbeit zu erweitern, mit größeren Gruppen oder Schulen zu arbeiten. Künstler haben ja das Gefühl dafür, aber Pädagogen oder Lehrer haben eher Angst vor Kunst. Also will ich sicherstellen – wenn ich irgendwie helfen kann – dass ich sage: „Ihr

"Simple! Work from simplicity! Bring in yourself and you can do it" – Über die MULTIPLIK-Fortbildung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (BuT) mit Royston Maldoom



habt diese Fähigkeit in euch. Und lasst mich euch helfen, das Selbstbewusstsein zu erlangen, dass ihr seht, was andere euch sagen wollen. Was ihr tatsächlich lernt, ist ganz einfach!"

Weltike: Genau!

Maldoom: Einfach! Arbeitet aus der Einfachheit. Bringt euch selbst ein und ihr könnt es!

Weltike: Das ist wichtig! Die Teilnehmer merken es in diesen paar Stunden schon, dass es eigentlich ganz simpel ist. Und nicht, das kann ich nicht.

Maldoom: Ja, das ist genau, was die Dame mit den roten Haaren sagte. Gestern kam sie ganz am Schluss zu mir und sagte: „Ich konnte es nicht glauben. Ich habe noch nie so getanzt und ich konnte nicht glauben, dass ich es kann!“

Weltike: Und wenn man einige Dinge beachtet, z.B. Fokus und fließende Bewegungen. Nicht nur Bewegung, sondern eben Tanz. Das haben sie alle beim Solo bemerkt und gesagt: wenn man darauf achtet, was er sagt, dann ist es ganz einfach.

Maldoom: Ich glaube, sie haben nie geglaubt, dass sie vor so vielen Menschen stehen und ein Solo tanzen würden. Das ist sehr mutig!



Weltike: Und deswegen ist es wichtig, dass sie es selbst erfahren und nicht durch Bücher. Das Erlebnis, wenn man es einmal selber gemacht hat und vor einer Gruppe steht, kann man aus keinem Buch erfahren.

Maldoom: Was ich immer sage, ist, man kann von der Kunst zur Theorie gehen, aber absolut niemals von der Theorie zur Kunst!

Höhn: Wie sind ihre Pläne für die Zukunft?

Maldoom: Die Zukunft? Ich plane nicht, das machen alle anderen für mich! Ich werde weitere Projekte im nächsten Jahr machen, mit Schulen und den Berliner Philharmonikern und so. Und ich helfe einigen Universitäten und einigen professionellen Ballett-Companies, Programme aufzustellen und viele Workshops und Projekte.

Höhn: Die Berliner Philharmoniker? Mit Sir Simon Rattle?

Maldoom: Ja, nächstes Jahr mache ich „Carmina Burana“.

Höhn: Und auch mit einem Film?

Maldoom: Nein, nein. Keine Filme mehr!

Höhn: War es eine schwierige Zeit?

Maldoom: Nein, es war nicht schwierig. Aber es ist genug. Ich will nicht wieder ein so großes Projekt machen. Viele Leute sagen „Dies ist sehr interessant, diese Art Tanz.“ Wir denken natürlich darüber nach, über diese Art der Erziehung, aber erstmal reicht es. Es war interessant für mich, endlich anerkannt und bemerkt zu werden. Und es war natürlich sehr interessant und wichtig für die Anerkennung meiner Arbeit!

Höhn: Ich danke Ihnen für das Gespräch.



### Neue Bücher zum „Theater der Unterdrückten“

Der Ibidem-Verlag (Stuttgart) hat sich in den letzten Jahren mit seiner Schriftenreihe zum „Theater der Unterdrückten“ in der TDU-Community einen Namen gemacht. Nun sind zwei weitere Bücher erschienen. Zum einen von dem Theaterwissenschaftler Michael Hüttler aus Österreich „*Unternehmens theater – vom Theater der Unterdrückten zum Theater der Unternehmer?*“ (236 S.) und zum anderen von dem Diplomsozialarbeiter Thomas Haug „*Das spielt (k)eine Rolle! – Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe*“ (126 S.).

Michael Hüttler verfasste eine wissenschaftliche, gut lesbare Studie, bei der das Unternehmenstheater von Consultingfirmen unter die Lupe genommen wird. Er zeigt auf, wie die Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ zur Gewinnmaximierung missbraucht werden. Ausführlich stellt er die Diskrepanz zwischen dem Einsatz der Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ und dessen ursprünglicher Intention dar.

Die verschiedenen Anbieter und Ansätze des Unternehmenstheaters sowie das „Theater der Unterdrückten“ werden ausführlich beschrieben. Eine sehr interessante Fragestellung, die der Autor aufwirft, ist die Frage, inwieweit es angesichts einer kapitalistischen Globalisierung mit dem damit verbundenen neoliberalen Leitbild überhaupt moralisch vertretbar ist, Theater für Unternehmen anstatt Theater für die Menschen zu machen. Damit trifft er genau ins Schwarze und als Leser wünschte man sich eine noch ausführlichere Behandlung dieser ethischen Fragestellung, die dann leider doch etwas zu kurz kommt. Dennoch eine wichtige Veröffentlichung, um die Debatte über Unternehmenstheater und die Instrumentalisierung des Theaters der Unterdrückten voranzutreiben.

Eine wichtige Debatte, da der Unterdrückungsbegriff im Kontext von emanzipatorischer Theaterarbeit zunehmend im gesellschaftlichen Diskurs und im Denken getilgt wird. Es wird so getan, als ob es keine Unterdrückung mehr gebe oder aber man scheut sich, diesen Begriff zu verwenden. Und das in einer Gesellschaft, in der die Politik Hunderttausende von Menschen als Hartz IV-Empfänger in eine neue Armut

entsendet und das Ganze als zukunftsweisende Reform des Arbeitsmarktes verkauft. Interessanterweise tritt der Boalsche Unterdrückungsbegriff in dem sehr gelungenen und guten Buch von Thomas Haug auch nicht so richtig in Erscheinung. Thomas Haug verwendet im Rekurs auf die von Paulo Freire entwickelte „Pädagogik der Unterdrückten“ den Begriff der „Befreiung“. In Anlehnung an Dietlinde Gipsper benutzt er den Begriff „Theater der Befreiung“ anstatt „Theater der Unterdrückten“, ohne dabei wirklich in die Tiefe zu gehen. Dies ist eine Schwachstelle des Buches, das ansonsten ausführlich und detailliert das „Theater der Unterdrückten“ insbesondere auch mit dem Fokus auf Deutschland darstellt. Mit großer Sorgfalt und mit Leidenschaft verbindet der Autor das „Theater der Unterdrückten“ mit der Idee der Selbsthilfe und dem Konzept des Empowerments. Ein sehr lesenswertes Buch, nicht nur für Menschen in sozialen Berufen.

Harald Hahn

**Ole Hruschkas: Magie und Handwerk. Reden von Theaterpraktikern über die Schauspielkunst.** Hildesheim, Zürich, New York (Georg Olms Verlag) 2005.

Ole Hruschkas Buch, das der Verlag in Zusammenarbeit mit dem Institut für Medien und Theater der Universität Hildesheim kürzlich herausgebracht hat, bietet einen ebenso einfachen wie schlüssigen Zugriff auf Kernfragen der schauspielerischen Tätigkeit: Es untersucht und analysiert die Äußerungen von Schauspielern und Schauspielerinnen über ihre Kunst. Das ist naheliegend, aber zugleich für eine wissenschaftliche Untersuchung nicht ohne Probleme. Denn Ole Hruschka geht es nicht nur um die Beschreibung und Klärung von Prozessen des Schauspielens, sondern darüber hinaus um eine „Theoretisierung schauspielerischer Darstellung“ auf dieser Basis. Der befragte Personenkreis äußert sich über diese Prozesse zwar gelegentlich durchaus gern und beredt, allerdings häufig in einem begrifflich wenig abgeklärten Berufsjargon oder er ist aufgrund einer leiblichseelischen Prozeßblindheit zuweilen gar nicht in der Lage oder willens etwas über diese Prozesse auszusagen – nach dem Motto: „Ich hab nichts zum Sagen.“ (Therese Giehse). Manche Äußerungen erfolgen geradezu vor dem

## Rezensionen

Hintergrund dieser Aporie des Redens. Die Untersuchung bewegt sich also auf wenig erschlossenem und wissenschaftlich nicht sehr abgesichertem Gelände. Es ist interessant und informativ zu sehen, wie der Verfasser dieses Gelände dennoch begehbar macht, und zwar indem er sich dem „Gelände“ – das heißt hier: den Redeweisen und Äußerungsformen von Theaterpraktikern – anpasst, sich von ihnen leiten lässt. Er akzeptiert die Äußerungen und die Begrifflichkeit von Theaterpraktikern grundsätzlich als „kompetente Erklärungen“, ohne sie vorschnell von einer Metaposition aus zu filtern, auch wenn wie er wohl weiß – zwischen den Wirklichkeiten auf der Bühne und dem Reden darüber häufig eine „Differenz“ besteht. Das Reden lenkt hier und da bewusst ab von diesen Wirklichkeiten, ist Teil einer „Selbstmythologisierung“ oder eines Versuchs, die Aufmerksamkeit des Publikums auszurichten, oder auch Teil des Machtspiels um die „Diskursivität“ im aktuellen Theater.

Die beiden Leitbegriffe markieren in diesem Praktikerdiskurs einen spannungsreichen Gegensatz, unabhängig davon, wie sie in den einzelnen Äußerungen jeweils spezifisch umschrieben oder auch durch Synonyme ersetzt werden. Er spielt in den Äußerungen nicht nur eine durchgehende Rolle, sondern stellt letztlich den geheimen Impuls dar, sich trotz aller Widerstände und Schwierigkeiten zu den Prozessen auf der Bühne zu äußern. Die beiden Widerspruchsbereiche, der des Technischen oder Handwerklichen, über den sich vielleicht am ehesten reden lässt – weil er eben auch vieles verdeckt, und der schwer zu umschreibende und von daher gelegentlich mit Metaphern gespickte des „theatralen Erlebens“ oder Handelns, den der Verfasser unter dem Begriff der „Magie“ subsumiert, differenzieren sich in seiner Bestandsaufnahme gleichsam naturwüchsig: der Begriff des Handwerks – ausgehend etwa von der Fähigkeit zur Diskriminierung unterschiedlicher Artikulationsweisen eines Lautes oder der Positionierung im Raum und zum Partner – weitet sich über die schrittweise Figurenerarbeitung am Text bei den Schauspielern um Peter Stein bis zum Durchdenken und bewusstem Führen aller letztlich auch der emotionalen – Momente der Darstellung (Regine Lutz) und korrespondiert schließlich mit dem Aspekt der Genauigkeit, der Präzision des Handelns auf der Bühne oder – wie es der

## Rezensionen

Verfasser formuliert – dem Aspekt „eines Vermitteltheit der Darstellungssituation“.

Auf der Gegenseite bleibt bei dieser ausgreifenden Besetzung des Handwerklichen dann gelegentlich nur noch das „Unverwechselbare“ (Bernhard Minetti), die „Persönlichkeit“ (Regine Lutz) oder die „Privatheit“. Der Begriff der Magie vervielfältigt sich gerade in diese Regionen hinein: es geht um das Unvorhergesehene, das in positiven Sinn gedachte „Private“, aber auch Spielerische, Chaotische, die ... formlose Offenheit“ (Ulrich Wildgruber) – Phänomene also, die den „unberechenbaren Zustand“ auf der Bühne anstreben, „in dem die Vermitteltheit der Darstellungssituation außer Kraft gesetzt scheint“ und alles „wirklich geschieht“ (Jutta Lampe). Diese Umschreibungen zielen gleichsam auf den Naturzustand im Handeln auf der Bühne, wenn das „Parlieren der Schmetterlinge“ beginnt (Wildgruber). Die Gegenseite, das Handwerk, erscheint von dieser Position aus als der eigentliche Störfaktor der Schauspielkunst. Allerdings ist die Frage, ob die oben genannten Phänomene dann noch vom Begriff der „Magie“ abdeckbar sind. Denn dieser Begriff entstammt – wie der Verfasser richtig feststellt – nicht eigentlich dem Schauspieljargon, sondern der Erfahrungswelt des Parketts. Insofern korrespondieren auch die beiden Hauptbegriffe der Untersuchung streng genommen – mit unterschiedlichen Erfahrungsebenen. Das heißt aber, dass sich auch Theaterpraktiker auf zwei sehr unterschiedlichen Ebenen über ihre Profession äußern können: auf der Arbeitsebene untereinander und gegenüber dem Publikum oder der interessierten Öffentlichkeit. Wie der Verfasser bemerkt, werden Schauspieler untereinander im Diskurs des Probenprozesses eher den handwerklichen Aspekt begrifflich zu fassen suchen und diesen Diskurs auch in der Regel ohne Probleme und pragmatisch führen können, während die Öffentlichkeit sich für den Aspekt der Wirkung und der inneren Prozesse, die zu ihr führen, interessiert – mit dem Begriff des Autors: den der Magie. Darin liegt eine kleine, auch im analytischen Schlussteil nicht restlos aufgehobene Schwäche des Untersuchungsansatzes. Auch die spätere Neutralisierung des Begriffs Magie als „nicht-reflexive unmittelbare Erfahrungsqualität“ löst das Problem nur scheinbar. Die Frage ist, ob es eine Begriffsopposition gegeben hätte, die von vornherein auf gleicher Ebene angesiedelt wäre. Im Verlauf der Arbeit erscheinen solche Oppositionen: Technik und Selbstausdruck oder Technik und Subjektivität oder auch Figur und Ich, Rolle und Selbst

oder Festgelegtes und Unerwartetes. Sie sind aber zugegebenermaßen nicht so prägnant und zugleich so offen wie die vom Verfasser gewählten. Sehr einleuchtend ist die Auswahl der Protagonisten und Protagonistinnen, die nicht nur einen repräsentativen Schnitt der letzten dreißig Jahre deutscher Theatergeschichte ausweist mit Rückweisen in die dreißiger und fünfziger Jahre, sondern darüber hinaus einen dreifachen Generationswechsel einschließt – etwa von Bernhard Minetti und Regine Lutz über Rolf Boysen, Will Quadflieg oder Ulrich Wildgruber, Gert Voss, Bruno Ganz und Jutta Lampe oder auch Bernhard Schütz. Mit den Positionen des Berliner Volksbühnenensembles und Stimmen aus den Produktionen Schlingensiefels und Verweisen auf Marthaler-Produktionen sind neuste Entwicklungen von Schauspielkunst einbezogen. Deutlich sichtbar werden dadurch persönliche Absatzbewegungen in der Argumentation, bis hin zu polemischen Momenten, aber auch der Widerspruch der Ost-West-Ästhetik und das entsprechende schauspielerische Vokabular und schließlich der Einfluß von Regisseuren und Regiekonzeptionen auf das Reden der Akteure und damit verbunden unterschiedliche Vorstellungen von Theater überhaupt.

Zum Abschluss entwickelt der Autor drei Modelle, die den Wechselbezug der beiden thematischen Begriffe und dessen, was sie dem Schauspieler bedeuten, unterschiedlich aufschlüsseln: das Modell der Unvereinbarkeit und der wechselseitigen Störung, das Modell des ursächlichen Bezugs zwischen genauem Handwerk und möglichen magischen Momenten und das des notwendig aufeinander verwiesenen Bezugs, etwa in der Formulierung Rolf Boysens von der (handwerklichen) Fähigkeit, das Eisen zu schmieden, und dem (geistigen) Feuer, das es zum Glühen bringt. Die theoretische Zusammenführung der beiden Begriffe gelingt dem Autor allerdings nicht so sehr über den Praktikerdiskurs selbst, sondern vor dem Hintergrund der anthropologischen Perspektive Hellmuth Plessners, der ein wenig die Funktion des „deus ex machina“ übernehmen muß. Von der Außensicht auf das schauspielerische Geschehen her wird die Notwendigkeit des Wechselbezugs anthropologisch begründet, das bestätigt das dritte Modell. Zumindest ansatzweise wird so über die Begrifflichkeit Plessners auch die Problematisierung des schauspielerischen Vokabulars und eine „Theoretisierung schauspielerischer Darstellung“ geleistet. Ein wenig irreführend ist der Untertitel des Buches „Reden von Theaterpraktikern über die Schauspielkunst“. Er suggeriert, dass es

sich hier um geschlossene Äußerungsformen mit dem Charakter kontinuierlichen Redens, systematischen Aufbaus, kalkulierter Wirkung handelt. Kaum eine der Äußerungen ist jedoch eine „Rede“ im rhetorischen Sinn. Es sind vielmehr Selbstverständigungstexte, Interviews, Statements, essayistische Praxisreflexionen, Autobiographien – im äußersten Fall, etwa bei Regine Lutz, sprechen sie ein Gegenüber instruktiv an und bekommen so den Charakter eines Leitfadens in beruflichen Fragen. Und selbstverständlich hat die Qualität der Textsorten dieses „Redens“ oder der Redesituation unmittelbar Einfluss auf die Aussagequalität und damit die Aussagerelevanz für den je eigenen Standpunkt. Das bleibt jedoch weitgehend unberücksichtigt. Aber davon abgesehen, liegt hier eine hochinteressante Studie zum schauspielerischen Denken vor, in dem die sich wandelnde Ästhetik des Theaters sich ebenso spiegelt wie es diese mitbewirkt. Das ist für Experten ebenso lesenswert und informativ wie für Theaterliebhaber, die sich für die Prozesse des Schauspielens interessieren.

Hans Martin Ritter

In dieser Sammelrezension soll die Reihe *Medien und Theater* im Olms Verlag vorgestellt werden, die für am Theater Interessierte, Theaterwissenschaftler/innen, Theaterpraktiker/innen und Theaterpädagog/innen zweifelsohne von großem Nutzen sein wird.

Die Reihe *Medien und Theater* (alte Folge), in der von 1993 bis 2002 zehn Bände mit Themen wie Fernsehchaos (Bd. 1), Schreibwerkstatt Kindertheater (Bd. 6), Theatertheorie szenisch (Bd. 8) und die Bände neun und zehn zu der zentralen Frage nach der Authentizität im Theater erschienen sind, wird ab 2005 im Olms Verlag mit neuem Design und neuer Konzeption als „Neue Folge“ fortgesetzt, herausgegeben von Jan Berg, Hartwin Gromes und Hajo Kurzenberger; im letzten Jahr sind die ersten sechs Bände zu den verschiedensten Themen im Bereich Medien und Theater erschienen.

Band 1 *Szenische Orte – Mediale Räume*, hrsg. v. David Roesner, Geesche Wartemann und Volker Wortmann, Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2005, greift einen der wichtigsten aktuellen Diskussionspunkte auf – auch im theaterpädagogischen Arbeitsfeld: Räume und Orte des Theaters und anderer Medien. „Raummedien ebenso wie Medienräume“. Das Spektrum der

Beiträge reicht von „Theater, Performance und Installation“ über „Film, Computer und Tafelbild“ bis zu „Ereignisräumen wie das Fußballstadion oder den Ausstellungsraum“ (S. 9). Dabei wird deutlich, „dass die Grenzen der szenischen Medien in der Praxis längst im Verschwinden begriffen sind.“ (S. 15), so etwa wenn Texte von Heiner Müller in ihrer Materialität über „Lautlichkeit, Sprachklang“ hinaus in ihrem „Druckbild [...] den ‚Eindruck einer räumlichen Gestaltung‘“ erwecken und damit „mimetisch selbst zur Landschaft“ (S. 248) werden. Es geht dem Autor Achim Stricker dabei auch um die Differenz von *In-Szenierung und Installation: Interferenzen bildkünstlerischer und textueller Verfahren*, so der Titel seines Beitrags.

**Band 2 für Interessierte an zeitgenössischen, postdramatischen Theaterformen im Spannungsfeld von szenischer Selbstinszenierung und medialen gesellschaftlichen Inszenierungen:** Annemarie M. Matzke: *Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischen Theater*. Die traditionelle Konzeption von Rolle und Figur sowie die des Performers wird in dieser Dissertation durch den Aspekt der „szenischen Selbstinszenierung“ ergänzt, wie er historisch zwar schon bei Stanislawski, Brecht, Grotowski und anderen zu finden ist (Kapitel 2), sich aber erst im zeitgenössischen Theater, etwa bei „Gob Squad“, „Forced Entertainment“ und Schlingensiefel, umfassend herausgebildet hat (Kapitel 3). Dabei wird dieser Aspekt im Kontext von Inszenierung von Subjektivität, von Selbstdarstellung und Authentizität (Kapitel 1) wie auch von Medienkultur und Theatralisierung der Gesellschaft (Kapitel 5) diskutiert und unter dem Aspekt der „vermittelten Unmittelbarkeit“ oder – wie Matzke formuliert – als „ironisches Verhältnis zur Authentizität“ untersucht (Kapitel 4). Matzke hat mit dem Begriff der Selbst-Inszenierung und seiner differenzierenden Analyse ohne Zweifel den Blick auf das zeitgenössische Theater präzisiert. Ob die szenisches Selbst-Inszenierung in ihrem Spiel von Auflösung und Selbstbehauptung einer „Ich“-Instanz wirklich ein eigenständiges Konzept zwischen der nach Unmittelbarkeit strebenden Performance Art und dem das Subjekt negierenden postdramatischen Theater darstellt, muss sich noch in größeren historisch-theatralen Zusammenhängen erweisen.

**Band 3 für Interessierte an der Schauspielkunst als ein Handwerk:** Ole Hruschka: *Magie und Handwerk. Reden von Theaterpraktikern über die Schauspielkunst, der*

mit Hilfe von „Selbstaussagen von Theaterpraktikern mehr über die Kunst des Theaterspielens in Erfahrung zu bringen“ versucht (siehe dazu die ausführliche Rezension von Hans Martin Ritter in diesem Heft).

**Band 4 für an Fotografie Interessierte:** Torsten Scheid: *Fotografie als Metapher. Zur Konzeption des Fotografischen Films*. Hier geht es um Fotografiendarstellungen in einem anderen Medium, d.h. um die Fotografiemetaphern im Film, mit deren Hilfe der Fotografiediskurs der letzten zwanzig Jahre dargestellt wird.

**Band 5 Theaterstudieren. Konzepte der Praxisvermittlung in universitären Studiengängen,** hrsg. v. Hartwin Gromes und Wolfgang Sting stellt die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Theater studieren“ vor, präsentiert verschiedene **Ausbildungskonzepte einer praktischen Theaterwissenschaft** (die Praktische Theaterwissenschaft in Hildesheim, die Angewandte Theaterwissenschaft Gießen und der Dramaturgiestudiengang in München), beschäftigt sich mit dem Bereich „Theater und Schule“, insbesondere mit dem Studiengang „Darstellendes Spiel“ an der Universität Erlangen sowie an fünf Hochschulen im Raum Hannover, Hildesheim, Braunschweig, und untersucht die besondere Praxisform der Projektarbeit, d.h. „Theaterfestivals als Lehr- und Lernform“. Im letzten Kapitel „Perspektiven“ werden Überlegungen angestellt, wie man in einem integrierten Studiengang zu einer „reflektierten Theaterpersönlichkeit“ als neuem Ausbildungsziel kommen kann.

Schließlich **Band 6 vor allem für Interessierte am Kinder und Jugendtheater:** Wolfgang Schneider: *Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis*. Wolfgang Schneider, einer der besten Kenner und erfahrensten Begleiter des Kinder- und Jugendtheaters, versammelt hier erstmals seine wichtigsten Aufsätze und Vorträge von 1990 bis 2005 u.a. zur Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters, zu dessen verschiedenen Diskursen, zum Repertoire, zu internationalen Impressionen und politischen Positionen. Schneider erörtert dabei den aktuellen Forschungsstand und benennt offene Forschungsfragen, er wehrt sich „gegen falsche pädagogische Vereinnahmungen“, öffnet den Blick für internationale Aufführungen und zieht letztlich eine „Zwischenbilanz“ nach mehr als „zwanzig Jahren intensiver Beobachtung und Förderung“.

Wenn die Reihe *Medien und Theater* in diesem und den nächsten Jahren in gleicher Weise fortgesetzt wird, wird sie ganz sicher eine große Bereicherung auch des theoretisch-praktischen Diskurses der Theaterpädagogik darstellen.

Florian Vaßen

**Metzler Lexikon Theatertheorie**, hrsg. v. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat, Stuttgart/Weimar (Metzler) 2005. 400 S.

Dieses Lexikon zur Theatertheorie ist ein absolutes Muss für alle Theaterinteressierten, Theaterpraktiker/innen und Theaterwissenschaftler/innen und damit auch für alle Theaterpädagogen/innen! Erschienen im gerade auch durch seine Lexika und Handbücher bekannten Metzler Verlag und herausgegeben von namhaften Theaterwissenschaftler/innen versammelt diese Publikation 107 Stichwörter der Theatertheorie, von „Aktion“ bis „Zeit“, geschrieben von 42 ausgewiesenen Autoren und Autorinnen zumeist aus der Theaterwissenschaft.

Im Vorwort legen die Herausgeber dar, dass dieses Lexikon nicht – wie viele andere – „Namen von Theaterpraktikern und -theoretikern mit nachfolgenden Kurzcharakteristiken“ u.a. zu ihrer Arbeit versammelt; auch „gängige Termini wie Kostüm, Schnürboden, Probe oder Inspizient wird man vergebens suchen.“ Vielmehr geht es darum, „einen Überblick über den heutigen Stand der Theoriediskussion in der Theaterwissenschaft“ zu geben und dabei „besonders wichtig erscheinende Begriffe ausführlicher zu erläutern.“ Letztlich hat dieses Lexikon, so die Herausgeber, den Charakter eines „Studienbuch(es)“, „das instande sein soll, seine Leserinnen und Leser in heutige Theoriedebatten einzuführen.“

Und genau das ist es eben, was dieses Lexikon für Theaterpädagog/innen so interessant macht. Wollen sie ihre Praxis theoretisch fundieren, und in einer immer komplexeren (Theater-)Welt ist das zunehmend notwendig, wollen sie kein „hausbackenes“ Amateur- oder Schülertheater betreuen, sondern neuere Entwicklungen des professionellen Theaters bzw. der Theaterwissenschaft produktiv machen, selbstverständlich in einer dem anderen Bezugsfeld angemessenen Form, dann benötigen sie theoretische Kenntnisse, die sie sich sozusagen in einem ersten Zugriff in diesem Lexikon erwerben können. Die längeren Artikel, wie z.B. der

## Rezensionen

zur „Körperlichkeit“ bieten auf acht Seiten einen fundierten ersten Einblick u.a. in Definitionsprobleme, Begriffsgeschichte und Konzepte, Theatergeschichte, Perspektiven, Forschungsdesiderate, eben offene Fragen der Theoriediskussion.

Für Theaterpädagog/innen wäre vielleicht bei einzelnen Texten eine stärkere Akzentuierung der Praxiselemente wünschenswert gewesen, aber auch so können sie großen Nutzen, z.B. aus Artikeln zu Bewegung, zu Bild und Chor, Darstellung und Einfühlung, Energie und Erfahrung, Figur und Geste/Gestus, Handlung und Improvisation, Inszenierung und Interaktion, Körperlichkeit und Maske, Publikum und Raum, Rhythmus und Rolle, Spiel und Theaterpädagogik, Theatralität und Tragik ziehen; die weiterführenden Literaturhinweise sind dabei ebenfalls von großem Nutzen.

Der instruktive und zugleich Akzente setzende Text zur Theaterpädagogik, geschrieben von Wolfgang Sting, zeigt die besondere Bedeutung der „produktionsorientierten Theaterpädagogik“, d.h. Lernerfahrungen durch die Arbeit an einem künstlerischen Produkt, betont, dass „das Pädagogische“ „vom Ästhetischen nicht mehr zu trennen“ sei, erwähnt ästhetische Bildung und die Ästhetik des Performativen sowie als wichtige Entwicklungen „die biographische Theaterarbeit, die interkulturelle Theaterpädagogik und die Bedeutung von Improvisation und Spielleitung“.

Natürlich findet man in dem „Lexikon Theatertheorie“ – anders etwa als in dem „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ – viele theaterpädagogische Aspekte nicht, aber Stichwörter, wie die oben aufgeführten, enthalten doch viele Hinweise auf die theaterpädagogische Theorie und Praxis, und zudem ist es ja gerade die ergänzende innovativ-theoretische Perspektive, die dieses Lexikon so brauchbar macht.

Florian Vaßen

Hans-Joachim Wiese: Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwartigkeit, Oberfläche und Exterritorialität, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri 2005 [Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 2], 317 S.

Der vorliegende zweite Band der neuen „Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik“, 2004 als Dissertation an der Universität Hannover angenommen, ist der Versuch, eine neue theoretische Fundierung theatral-ästhetischer Prozesse in Verbindung mit

praktischer Realisierung vorzunehmen. Das Buch ist in fünf große Kapitel gegliedert, die sich mit dem heutigen Erfahrungsverlust, der „politischen Ökonomie der Erfahrungsarmut“, der Erfahrungskategorie bei Walter Benjamin, der Phänomenologie der Erfahrung und schließlich mit der „Erfahrung als Ausnahme“ beschäftigen. Der Bogen spannt sich also von Pädagogik und Psychologie über Ökonomie, Benjamins Erfahrungsbegriff als Zentrum und verschiedenste Theorienansätze im Kontext der Phänomenologie und des Dekonstruktivismus bis zur Erfahrung in der theatralen Praxis. Im Zentrum steht die *Kritik des Subjektkults der Moderne*, dem die dialektische Differenzkategorie der *strikten Erfahrung*, wie Walter Benjamin sie entwickelt hat, gegenübergestellt wird.

Obwohl die Arbeit sich über weite Teile deutlich auf Theorie-Diskussion und – Reflexion konzentriert, ist ihr eigentlicher Ausgangspunkt die *praktische Theaterarbeit*. Entsprechend beginnt Wiese in der Einleitung mit drei anschaulichen Beispielen von Theaterpraxis, an denen er seine Kritik skizziert und endet mit exemplarischer Praxis, die sich auf verschiedene Aspekte seiner theoretischen Überlegungen bezieht. Die Publikation konstituiert sich also aus einem Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, die zentrale Frage nach möglichen „Erfahrungsräumen“ der Theaterpraxis führt zu der Diskussion unterschiedlicher Theorienansätzen.

Ausgangspunkt der kritischen Analyse ist eine Auseinandersetzung mit gängigen Vorstellungen von Pädagogik. In diesem ersten Kapitel wird der Begriff „Selbstverwirklichung“, gebräuchlich in alltäglichen und pädagogischen Prozessen, ebenso einer grundlegenden Kritik unterzogen wie allgemein die Bildungsideologie der Schulpädagogik als „soziale Zurichtung und Zuweisung“, die sich auch in der Theaterpädagogik als „Freisetzung des Individuums zu sich selbst“ manifestiert. Erziehungsbegriff, Ausdrucksphilosophie, ökonomische und psychologische Aspekte der Tauschsubjekte und der Persönlichkeitsbegriff werden skizziert und mit theatralen Spielräumen konfrontiert, in denen die Selbstverwirklichungsideologie unterbrochen wird und in denen Verantwortung an die Stelle von Aneignung tritt. Die so gewonnene Veränderung von Wahrnehmung führt zu einer „Spur des Anderen“ sowie zu einem „Augenblick der Selbstvergessenheit“, die im folgenden dargestellt und als Grundlage für die Theaterarbeit als „Ausnahme der ‚Grenzerfahrung‘“ und damit als „Voraussetzung für

Erfahrungsbildung im strikten Sinne“ produktiv gemacht werden.

Diese Reflexionsebene wird auch im zweiten Kapitel „Das bürgerliche Subjekt – die politische Ökonomie der Erfahrungsarmut“ fortgesetzt, in dem die politischen und ökonomischen Aspekte, also der materielle Kern der Erfahrungslosigkeit der Moderne aufgezeigt wird. Ausgehend von der Analyse der Reproduktion in Bezug zu Erfahrung, Subjektstatus, Rechtsform wird die Funktion von Bildung und Erziehung bzw. Individuation und Sozialisation untersucht. Kritisiert wird sowohl die Entwicklungs- und Lernpsychologie, insbesondere die kognitive Lerntheorie, als auch das „administrativ verordnete Lernen“.

Daraus folgt eine Betrachtung der Kindheit, vor allem von deren Kolonisation, die zu einer Abstraktion der Kindheit führt. Lernen tritt so in einen Gegensatz zur Erfahrungsbildung, da es auf Prozessen der Disziplinierung und der linearen Zeiterfahrung basiert.

Das dritte Kapitel steht nicht nur in der Mitte der Arbeit, es bildet auch deren theoretisches Zentrum: Walter Benjamins Erfahrungsbegriff im Kontext ästhetischer Konstruktion gegen eine „Verflachung der registrierten Erfahrung“. Die Kritik an einer instrumentellen und technologischen Subjektvernunft darf jedoch nicht zu einer Rückbesinnung auf vorindustrielle Ideenkomplexe als, wie Benjamin es nennt, „maskierte Erfahrung“, führen, die den heutigen Erfahrungsverlust lediglich verdecken würde. Daraus folgt, dass Erfahrung an eine Theorie der Ausnahme geknüpft wird und „am Nullpunkt der Erfahrung“ ein „Umschlag in die ästhetische Konstruktion“ geschieht. Vor allem in den Texten „Erfahrung und Armut“ und „Der destruktive Charakter“ wendet Benjamin die „Erfahrungsarmut“ gegen bürgerliche Scheinerfahrungen und gelangt so durch eine „konstruktive Dekonstruktion“ zu einem neuen Begriff von *striker Erfahrung*, die in „Entstellungen der Kunst“, „Schwellensituationen“, „der stillgestellten Geste des Spielers“, „ekstatischer Wahrnehmung“ und exterritorialen Orten möglich wird – theoretische Aspekte, die von Wiese mit Blick auf die Theaterpraxis erörtert werden.

Das vierte Kapitel ist deutlich das umfangreichste der Arbeit, weil hier eine große Vielfalt von Theorienansätzen vorgestellt, diskutiert und reflektiert wird, was durchaus die Gefahr des Eklektizismus beinhaltet. Der die Analyse zusammenhaltende und für die theatrale Praxis produktive Begriff ist die

*Phänomenologie*, und zwar in einem sehr weit gefassten Sinn als „Wahrnehmungen und Denkrichtungen [...], die geeignet sind, den Dualismus von Erscheinung und Wesen, Sprache und Bedeutung tendenziell zu überwinden.“

In diesem Kontext steht die Erfahrung als exterritoriale Oberflächenkonstruktion, d.h. Erfahrungsproduktion in einem Raum außerhalb der kapitalistischen Produktionsweise. Es gilt also für die Theaterpraxis andere Spielräume zu konstruieren. Am Ende des Kapitels schließt sich der Kreis der Argumentation mit Benjamins Dialektischem Bild, in dem Erfahrungsarmut zur Voraussetzungen für Erfahrungsbildung wird – auch in der Theaterarbeit.

An diese theoretischen Überlegungen knüpft Wiese im letzten Kapitel an und entwickelt Mosaiksteine einer theatralen bzw. theaterpädagogischen Praxis, die sich jeweils unterschiedlich auf Theorie-Elemente beziehen, die zuvor erörtert worden sind. Ausgehend von der poetisch artikulierten Erfahrung in Texten von Peter Handke als „Ausnahme der Wahrnehmung“ zeichnet er Positionen bekannter Theatertheoretiker, -lehrer und -praktiker nach: Peter Brooks Begriff der Leere, Keith Johnstones Kritik der Originalität und Jacques Lecoqs Hervorhebung von Stille und Warten. Im Zentrum steht vor allem die Haltung der *pädagogischen Absichtslosigkeit*, die in Verbindung mit einem *partizipativen Unterricht* gesehen wird.

Mit Bezug zu den zuvor entwickelten Begriffen wie Ausnahmesituation, Ekstasen des Alltags und Störfall kommt so abschließend die theaterpädagogische Praxis ins Blickfeld. Konstituiert als offenes Experiment werden Praxisübungen vorgestellt sowie Geste, Laut und Stimme in ihrer Materialität dargestellt, wird die Aneignung von Räumen als Exterritorialität beschrieben und mit Hilfe der Durchbrechung alltagstheatraler Handlung die Zeitlichkeit in Form des Stillstands betont. Mit Klafki fordert Wiese gegen Methodik und Didaktik einen *lernenden Spielleiter* ohne Lernziele und moralische Haltungen. Damit ist die Untersuchung wieder bei ihrem Ausgangspunkt, der Suche nach einer anderen Theaterpraxis, angekommen – nun allerdings nach vielfältigen theoretischen Überlegungen auf einer anderen Ebene, eine Theaterpraxis allerdings, die in vielem noch fragmentarischen Charakter hat.

Der hohe theoretische Anspruch, dieser Erkundung einer „anderen“ Theaterpädagogik, wird in dem Schlusskapitel erneut sichtbar. Nicht immer wird Wiese dabei seinem Anspruch gerecht, bisweilen lässt er

Heterogenes nebeneinander stehen, akzeptiert Brüche, geht er Umwege und beschäftigt sich (zu) ausführlich mit Nebenaspekten, so dass die Lektüre bisweilen beschwerlich wird; der Leser muss sich angesichts einer Fülle von Theorieansätzen bisweilen mühsam orientieren – da hilft dann auch mal Weiterblättern bzw. selektives Lesen! Gleichwohl ist die vorliegende Untersuchung für die Weiterentwicklung der jungen Wissenschaft Theaterpädagogik als Fundierung von theaterpädagogischer Praxis von Bedeutung, gerade weil sie selbst die Form eines offenen Experiments annimmt, bzw. Züge eines Prolegomenons weiterer intensiver Forschung im theatralen Praxis-kontext der Erfahrung trägt. Wiese hat „quer“ zu den gängigen Konzepten und Theorieansätzen der Theaterpädagogik gedacht und wenn der Rezipient dieses Buches ebenso „quer“ liest, wird er großen Gewinn aus der Lektüre ziehen. Wie schon gesagt: keine „leichte Kost“, aber eine wichtige, sozusagen „nahrhafte“, für die theoretische Diskussion und eine sich neu konstituierende theaterpädagogischen Praxis.

Florian Vaßen

**Ulrich Hesse: Vom Schulbühnenstück zum Schulfach. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs.** Schibri, Milow 2005 (Diss. Universität Hamburg 2005)

Ulrich Hesse, als Zeitzeuge und jahrzehntelanger Mitgestalter des Darstellenden Spiels (DS) im Stadtstaat Hamburg wie im Bund, setzt an zu einem Jahrhundertgang durch die Geschichte des DS auf dem mühsamen Weg zum Schulfach. Das respektable Schulfachbuch (600 Seiten) macht neugierig auf die reichhaltige Spiellandschaft Hamburgs zwischen Behörde und Pädagogik, lässt sich der Leser doch ein auf Darstellendes Spiel/Schultheater in einem weltoffenen, lebendigen großstädtischen Ballungsraum in seiner vielfältigen Vernetzung mit den pädagogischen und zeitgeschichtlichen Rahmenvorgaben der jeweiligen Epochen von 1900 bis an die Schwelle der Jahrtausendwende. Eine Publikations-Premiere für eine umfassende Aufbereitung des Schultheaters: dem Rezensenten ist keine vergleichbare Untersuchung zum Schultheater in anderen Bundesländern bekannt. Die reiche Spiellandschaft Hamburger Schulen, vor einem kundigen Schulfachverband ausgebreitet, für den Außenstehenden allerdings nur bedingt in den Beschreibungskriterien wie in der Materialauswertung transferfähig. Allein das 11seitige Inhaltsver-

zeichnis sowie das 45seitige „Quellen- und Literatur“-Verzeichnis stimmen ein auf eine konzentrierte Lese-Arbeit, durchaus auch abschnittsbezogen, als zuverlässige, übersichtlich dezimal gegliederte Nachschlagemöglichkeit zu bewältigen:

- als Einstieg die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (Kapitel 2),
- darauf aufbauend die Weimarer Republik (Kapitel 3),
- dann der Einschnitt des Nationalsozialismus (Kapitel 4),
- der Neu-Anfang in den fünfziger und sechziger Jahren (Kapitel 6),
- anschließend die siebziger bis Mitte der neunziger Jahre (Kapitel 7)

Der Verfasser nimmt den Leser an die Hand und führt ihn, abgesichert von Zeugnissen der Zeitzeugen, authentischen Dokumenten, journalistischen und wissenschaftlichen Texten im Umfeld des Schultheaters, durch die „Rekonstruktion einer fast einhundertjährigen Entwicklung“, ebenso wie durch die Dokumentation ihrer Praxis, mit zahlreichen Bildern, z.T. von hohem Seltenheitswert, bis hin zu aktuellen Hamburger Schultheater-Highlights.

Vom Kaiserreich zum Dritten Reich: Schulreformen, Kunsterziehung- und Jugendschriftenbewegung waren im *Vorkriegsdeutschland* um 1900 in produktiver Wechselwirkung der Nährboden für die Entfaltung eines eigenständigen pädagogisch motivierten Theaterspiels, für die Entwicklung der ästhetischen Gestaltung vom Kind aus, die Stärkung des Identitätsbewusstseins, und die Einordnung in die Gesamtheit. Für Hamburg weist der Verfasser überzeugend nach, wie sehr dieses neue „ästhetische Prinzip“ verändernd auf den Einzelnen und die Gesellschaft einzuwirken vermochte. Hier wird das Wirken Alfred Lichtwarks, Heinrich Wolgasts u. a. nachgezeichnet. (S. 33 ff.). Die Ausrichtung auf ästhetische Gestaltung macht jedoch deutlich: es war letztlich die „hohe Kunst“ (S. 38), auf die hin erzogen werden sollte, auf „Genussfähigkeit“, und nicht eigene kreative Aktivitäten der Schüler, die als „Kunststümperei und Dilettiererei“ abgetan wurden. (S. 37/38), bis der „Wechsel der pädagogischen Perspektive“ vom Kind aus (S. 46 ff.) greift, erkennbar in den spannend nacherzählten Querelen zwischen „Kunstwert“ und „Kindertümmlichkeit“. Dafür nimmt man dann eher den langen (Um-)Weg über eingehend aufbereitete Verästelungen der pädagogischen Reformbewegung in Hamburg hin. Der Zeit voraus ist die konsequente Weiterentwicklung in der *Weimarer Republik* als Verankerung des Hamburger „Schul- und Jugendbühnenstücks“ in der ästhetisch-

## Rezensionen

kreativen Gestaltung der Kinder und Jugendlichen; schon 1925 die Forderung nach einem regulären Unterrichtsfach (S. 112), deren Scheitern allerdings nicht so recht klar wird. (Vgl. 3.4., S. 176).

Dazu taten Jugendbewegung, die Neue Bewegungskunst und vor allem die vom Verfasser eingehend dargestellten Initiativen der Lehrer das Ihre.

Diesen langen Weg von der „Erziehung zur Kunst“ zur „Erziehung durch Kunst“, also zur künstlerischen Selbsttätigkeit der Kinder, zeichnet der Verfasser anhand vieler Beispiele nach: für das Grundschulalter (S. 138 ff.), über die mittleren Altersstufen (S. 141 ff.) bis zu den höheren Schülerjahrgängen. (S. 155 ff.). Entscheidend war das Junktim von Schulbühne mit Schulreform, was dem DS in den 20er Jahren die eigentliche Kraft zum Überleben gerade in der Volksschule gab, von der aus der Verfasser vor allem die Entwicklung der Laienspielbewegung herleitet. Es gelingt ihm, die weitverzweigten Diskurse der 20er Jahre um Laienspiel und Künstlertätigkeit, Erlebnis und Gestaltung, Individualismus und Lebensgemeinschaft, um Rudolf Mirbts Laienspiel und Martin Luserkes Landschulheimbewegung als eine spannende erste Ausformung auch heutiger Kräftefelder erkennbar zu machen, konkret an ausgewählten Hamburger Schulen festgemacht, ohne die „politische Ambivalenz“ dieser Gemeinschaftserziehung auszusparen.

Eine deutlichere kritische Abgrenzung von der „Gemeinschaftskultur“ hin auf nationale Identität und Volk im Sinne Martin Luserkes, etwa der Schul- und Siedlungsgemeinschaft Langenhorn (S. 123 f.), könnte an dieser Stelle dem Leser verstärkt den Blick schärfen für die „politische Instrumentalisierung“ (S. 135), später im Nationalsozialismus. Hier hat Ulrike Hentschels eingehende Analyse der Laienspielbewegung<sup>1</sup> eine klare Grenzziehung ermöglicht. Historisch in der Weimarer Zeit verortete, nach wie vor heutige aktuelle Problemfelder waren und sind:

- (1) *Spielalter und große „Kunst“-Dramen*  
 Was bei der damals brisanten Auseinandersetzung zwischen den spielaltergemäßen Vorlagen<sup>2</sup>, und den „Dramen“ der großen Literatur deutlich wird, sind die unterschiedlichen Zielvorstellungen der Theaterpädagogen der 20er Jahre: „kindertümliches Spielgut“, dem jeweiligen Alter angemessen, mit Tanz- und Bewegungsspielen, gegen ein „Herumstümpfern“ (156) an großen Kunstdramen, etwa Shakespeare, Goethe, bis zu Georg Kaiser. (2)  
 Die oft bemühte „Gegenwartsnähe“ (S. 159 u.ö.), etwa für die Werkjugend

eines Hamburger Arbeiterstadtteils wie Barmbek, der damals wie heute wohl nur schwer mit Märchenspielen, Sagen u.ä. beizukommen ist. Hier hält sich der Verfasser mit einer kritischen Stellungnahme zurück.

- (3) Das *politische Bildungspotential* von Spiel und Theater, wie es sich in der Erziehung zur Nation vor und nach dem Weltkrieg, aber eben auch in der ideologischen Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus als Schwäche einer „unpolitischen“ Spielpädagogik zeigt. In diesem Kapitel wird eine Kontinuität der Ideale der Gemeinschaftserziehung, der Präferenzen für „Volksdichtung“ aus den 20er Jahren wahrnehmbar, aber auch eine nicht notwendige Kompromissbereitschaft der Beteiligten, von der sich der Verfasser als Zeitzeuge (S. 243) klar distanziert.

#### *Von den 50er zur Mitte der 90er Jahre*

Im Rückgriff auf Spiel-Traditionen der 20er Jahre musste es nach 1945, gestützt vom neuen Schulgesetz 1949, vor allem um die Konsolidierung, Erweiterung und Differenzierung des Hamburger Konzepts vom Darstellenden Spiel gehen. Besondere Kennzeichen dieses Prozesses waren der hohe Stellenwert der musischen Erziehung, und die vorherrschend pragmatische Einstellung der Lehrerenden.

„Bis Ende der 60er Jahre ... war darstellendes Spiel in der Hamburger Schule als pädagogisches Prinzip und als Methode in Erziehung und Unterricht verankert.“ (S. 367). Die Auswirkungen der Bildungsreformen 1970-75 auf das DS (S. 367-377) entfaltet der Verfasser mit Blick auf den Weg hin zu einem regulären Unterrichtsfach in Hamburg: immerhin ein Jahrhundertweg.

Sehr klar wird in diesem Kontext die Übersichtsdarstellung der beiden Grundrichtungen des DS seit 68:

- als Mittel sozialen Lernens, etwa in der Interaktionspädagogik Hans-Wolfgang Nickels,
  - als künstlerische Tätigkeit in einem eigenen Unterrichtsfach.
- Weitere Fragen hierzu: „Wie sah die Rezeption aus“, „Wie kann das in den ästhetischen Diskurs dieser Umbruchjahre integriert werden?“ bleiben allerdings aus.

Großen Wert legt der Verfasser auf die umfassend aufgeführten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, sowie bildungsstrategischen Initiativen und deren Ergebnisse, die DS als Lehr- und Lernfach be-

stimmen: die Entwicklung der Lehrpläne, die Fachtagungen und die Schultheater-Aktivitäten, die den Stellenwert des DS an den Schulen einer breiten Öffentlichkeit präsentieren konnten, u.a. „Theater Macht Schule“ (ab 1990, S. 447-450).

Die *Travemünder Thesen* zu pädagogischen wie ästhetischen Bildungszielen des DS (S. 462-468) nehmen mit Recht einen breiten Raum ein, gehen doch gerade von der Hamburger LAG – allerdings zusammen mit anderen Bundesländer – LAGs<sup>3</sup> – gewichtige Impulse zur Einführung des Faches DS bundesweit aus:

Die hier nicht erwähnte Differenzierung nach Stadtstaat-Flächenstaat hat sich als Grundlage der Weiterentwicklung zum Fach bewährt, das „Hamburger Modell“ als „melting pot“ vermochte diese Kräftefelder von Bund und Land zu integrieren.

#### *Beispiele aus der Spiel- und Unterrichtspraxis*

Die Praxis-Beiträge bestehen vor allem aus den eigenen Projektbeschreibungen der Spielleiter, aus Zuschauerberichten, Rezensionen, Programmen u.a., um die Spielandschaft an den Hamburger Schulen nach Spielaltern bzw. Schulstufen der 50er und 60er Jahre (5.2.5: Spielpraxis, S. 325-352), sowie der 70er und 80er Jahre bis 95 (6.8: Unterrichtspraxis, S. 469-496, jeweils 27 Seiten) exemplarisch zu präsentieren. Wohl ist dem Verfasser die Problematik der Spielbeschreibung, der Anbindung an überkommene Spielalter-Modelle, wie auch der Quellensituation (S. 469 f.), z.B. auf der Grundlage von Spielleiter-Befragungen 1984 und 1990/91, bewusst, der Leser kann dennoch die Angebote auswerten, von der Volksschule bis Sek II, nach den Auswahlkriterien spielalter- und schülergerechter Spielvorlagen, unterschiedlicher Bearbeitungsverfahren u.a. Entscheidend sind Machbarkeit, Schülernähe und Adaption der Spielprojekte an die Welt der Kinder und Jugendlichen.

Da tummeln sich noch in den 60er Jahren – immerhin in Großstadtschulen – Ritter und Bauernmärchen (Sage vom Ukleisee, S. 331, der „Gänsezauber“ S. 331 u.a.); da entfalten sich Eigentätigkeit und Phantasie der Schüler, z. B. in der gekonnten Aktualisierung des Märchens von den „Zertanzten Schuhen“ (U. H. mit seinem Wahlpflichtkurs, S. 482 f.), gleichsam eine Aktionsfolie mit Rockmusik und nächtlichem Austanzen. Dabei bleibt die Mitwirkung der Schüler im Produktionsprozess ein Anliegen des Verfassers.

Die Auswertung der Beispiele hin auf die dargestellten bildungspolitischen Nuancen vor allem seit den 70er Jahren, etwa

Gegenwartsnähe, Selbstverwirklichung, soziale Integration und andere Leitwerte wird vom Verfasser nicht explizit konkretisiert, eine Einbettung der Praxis in einen theaterpädagogisch durchaus kontrovers diskutierten Orientierungsrahmen bleibt ausgespart.

*Der Jahrhundertweg zum Schulfach – ein Fazit*  
Auf eine Rückbindung der aufgezeigten Entwicklungslinien an unterschiedlicher ästhetische wie theaterpädagogischer Positionen der letzten Jahre verzichtet der Verfasser, versteht er sich doch vor allem als Chronist von den Anfängen bis 1995. Persönliche Einschätzungen, Wertungen erlaubt er sich nur sehr zurückhaltend, und dann meist im Konjunktiv; auch heiß umkämpfte Positionen (wie die zwischen „sozialem Lernen“ und „künstlerischer Tätigkeit“, S. 545 f.) werden ausgewogen berichtet. Wohltuend dann, wenn er in Volker Bärwald doch „das Selbstverständnis des Schultheaters in Hamburg“ manifestiert sieht (S. 450).

#### Was bleibt?

- Da ist einmal der hohe Stellenwert der Ästhetischen Bildung in einer ganzheitlich konzipierten Erziehung und die darin angezielten Kompetenzen und Bildungsziele unter modernen Lernbedingungen, (S. 544 f.).
- Unangefochten die Vorreiterrolle Hamburgs in der Standortbestimmung des DS als Schulfach, eine Strategie der engen Vernetzung stadtweiter mit bundesweiten Aktivitäten.
- Dringenden Bedarf sieht der Verfasser im Aufbau eines grundständigen Studiengangs, zum Erwerb einer Fakultas für die Lehrämter aller Schulformen.
- Kühn die Vision einer engen Kooperation von Schule, Theater, Universität, angesichts eines stetigen Abbaus fachdidaktischer Studiengänge (Kunst/Musik u.a.).

Ein AI fresco-Panoramabild notwendigerweise, das den Leser dennoch bestärken soll in seinem Weg zu einer „Neuen Schule“, mit einer Kernzone der ästhetischen Bildung, und damit des Darstellenden Spiels. Da der Bundes-Rest am DS-Tropf Hamburgs zu hängen scheint, entsteht für den Leser aus den verschiedenen Mosaiksteinen eine Art Schultheater-Porträt Hamburgs, ein Profil gespeist aus dieser außerordentlich erfolgreichen hundertjährigen Entwicklungsgeschichte.

Dass dabei bundesweite Kontroversen in der theaterpädagogischen Diskussion der letzten Jahre und ihr Niederschlag in der Hamburger Schultheaterszene ausgespart werden,

kann der Verfasser damit rechtfertigen, dass es ihm um die aus dem Bedarf der jeweiligen Zeitsituation heraus erwachsenen Spiel- und Theaterimpulse junger Menschen geht. Allerdings begnügt sich die angeführte „Kultur Jugendlicher“ (S. 547, u.ö.) mit Blick auf das großstädtische Hamburger Stadtteil-Umfeld mit der gängigen „Konsumismus“-Schelte (S. 543). Die Frage nach spürbaren Auswirkungen gängiger jugendsoziologischer Großentwürfe, etwa der „Generation Golf“, oder der „Generation Reform“ in der Hamburger Schultheaterszene wird nicht gestellt.

So vermittelt der Verfasser aus seiner beeindruckend genauen Chronik der stadtweiten Spiel- und Schultheaterlandschaft Hamburgs Impulse zur weiteren Entwicklung, zur „Sicherung des Erreichten“ (S. 553) und zur „Vervollständigung der Bedingungen“ für das Unterrichtsfach DS. Den für Hamburger Schulen traditionellen Grundgedanken, „das Neue vom Bestehenden her denken“ (S. 548), gibt auch die Passform der vorliegenden Arbeit her: Eine gediegen aufbereitete, die historischen, pädagogischen und schulorganisatorischen Aspekte und Entwicklungen, die aktuellen schulpolitischen Diskurse integrierende Untersuchung des Darstellenden Spiels in allen Schulstufen und Schularten Hamburgs.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Laienspiel und Schulspiel. In: Ulrike Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim 1996, S. 74-90, Anm. 12: hier wird nach U. Schwerdt (1993) Martin Luserkes Identifikation mit der Politik des Nationalsozialismus deutlich. Eine Auseinandersetzung des Verf. hiermit fehlt.

<sup>2</sup> In Bayern nach 1945 wieder aufgegriffen und weitergeführt von Paul Amtmann „Das Spiel in der Schule“. Vgl. die intensive Amtmann-Rezeption des Verf. S. 266-273, vor allem Anm. 144/145.

<sup>3</sup> Die von München aus initiierte Untersuchung (BY/HH/Saarland) sowie die Dokumentation der Ergebnisse entsprang der Initiative der LAG in Bayern, und der damaligen BAG-Vorsitzenden Elinor Lippert. Entscheidende Vorarbeiten für ein Fach DS an bayerischen Schulen (u.a. Leistungsbewertung/Spielleiter-Qualifizierung) sind den beiden Modellversuchen in der Akademie für LFB Dillingen zu verdanken: „Darstellendes Spiel“ 1981/„Theaterspielen in der Schule“ 1992. Vgl. Gerhard Lippert: Modellversuche. In: *WB der Theaterpädagogik*, a.a.O., S. 205-208.

Ute Pinkert, *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Berlin, Milow 2005

Das so genannte Reale, die Erfahrung des sozialen Alltags ist ein aktuelles Lieblingsthema der Theaterwissenschaftler und -praktiker geworden. Dort, wo Theater an den sozialen Alltag, an Alltagspraxis anknüpft, liegen Begriffe wie Authentizität, die Sehnsucht nach dem Realen, dem Unverstellten, Unmittelbaren auf der Bühne nahe und werden in den Feuilletons gerne aufgegriffen. Der vorliegende Band von Ute Pinkert liefert eine differenzierte Analyse der vielfältigen Verflechtungen von Alltag und Theater, der notwendigen Transformationen von sozialer in ästhetische Praxis und setzt sich mit ihrem „Vorschlag für eine historische Betrachtung des Zusammenhangs von Alltags-Erfahren und ästhetischem Erfahren im Theaterspiel“ – wohltuend und auf hohem Niveau – von der allgemeinen Alltags euphorie ab.

Die Untersuchung gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil stellt Pinkert die „Topografie des Forschungsfeldes“ zwischen Kultur, Kunst und Pädagogik vor und verortet ihren theaterpädagogischen Ansatz als einen kulturwissenschaftlichen. Dabei geht sie allerdings nicht von einem weiten Verständnis der kulturellen Bildung aus, sondern betont die Notwendigkeit, das „kulturpädagogisch Allgemeine“ im Hinblick auf das „theaterpädagogisch Besondere“ (vgl. S. 24) zu konkretisieren. Dieses Besondere ist die theaterpädagogische Projektarbeit, in der Materialien und Erfahrungen des Alltags Gegenstand theatraler Gestaltungsprozesse und damit transformiert werden. In Anlehnung an den zeitgenössischen kunstpädagogischen Diskurs versteht Ute Pinkert diese Projektarbeit auch als „ästhetische Forschung“ (Kämpf-Jansen), deren Felder und Verfahren differenziert zu untersuchen sind. In Abgrenzung zur kulturwissenschaftlich orientierten theaterwissenschaftlichen Forschung werden diese Verfahren jedoch nicht im Hinblick auf ihre künstlerischen oder kulturellen Wirkungen auf Rezipienten untersucht. Hier spitzt Ute Pinkert ihre theaterpädagogische Fragestellung noch einmal zu: „Unter theaterpädagogischer Perspektive rücken stattdessen die Wirkungspotentiale der künstlerischen Verfahren auf die Spielenden selbst in den Blickpunkt, wie sie im Zusammenhang mit kulturpädagogischen Zielsetzungen, Modellen und Entwicklungen intendiert werden“ (S. 59).

Gerhard Lippert

## Veranstaltungen

Bevor die Autorin im 3. Teil der Untersuchung auf diese Verfahren eingeht, zeigt sie im zweiten Teil unter dem Titel „Szenarien der Veränderung“ Entwicklungen von Diskursen aus den Sozialwissenschaften, der Theaterwissenschaft und dem Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung auf, die für die theaterpädagogische Diskussion, insbesondere für die historische Betrachtung von Theaterpädagogik als kulturell-ästhetischer Bildung, von Bedeutung sind. Im Mittelpunkt dieses kenntnisreichen Überblicks steht – mit Blick auf die Fragestellung der Untersuchung – das Verhältnis von Kunst und Kultur, von Alltagserfahrung und künstlerischer Gestaltung im gesellschaftlichen Kontext, wie es von den jeweiligen theoretischen Positionen diskutiert wird. Als ein „Gelenk“ ihrer Überlegungen zwischen theoretischer Verortung und Analyse von theater(pädagogischer) Praxis bezeichnet die Autorin selbst dieses Kapitel. Es erfüllt diese Funktion in zweierlei Weise: Zum einen liefert der Rückgriff auf den kulturwissenschaftlich orientierten Ansatz der Theaterwissenschaft Erika Fischer-Lichtes die Kriterien für die im 3. Kapitel folgende Analyse: Wahrnehmung, Körperverwendung und Bedeutungsproduktion. Zum anderen schärft der Bezug zum Entwicklungsmodell Göschels, dass die kulturpolitischen und kulturpädagogischen Entwicklungen der Bundesrepublik seit den 50er Jahren aufzeigt, den Blick für die historischen und sozialen Bedingungen, in die auch theaterpädagogische Diskussionen einzuordnen sind. Ob diese Entwicklung eine Annäherung von sozialer (ethischer) und ästhetischer Wirkung des Theaterspielens nahelegt, wie die Autorin vermutet, oder aber die Spannung zwischen diesen beiden Seiten grundsätzlich nicht aufzuheben ist und sich zu verschiedenen historischen Zeitpunkten immer wieder neu darstellt (wie die Rezensentin unterstellt), bleibt dabei noch ungeklärt. Im dritten und letzten Teil des Bandes wendet sich Ute Pinkert der Analyse zweier konkreter Beispiele zu: der Lehrstückpraxis, wie sie in den siebziger Jahren im Umfeld der Pädagogischen Hochschule und später der Hochschule der Künste Berlin im theaterpädagogischen Zusammenhang erprobt wurde, und der unter dem Begriff der „Live Art“ in den 90er Jahren in Deutschland populär gewordenen Theaterpraxis der englischen Performancegruppe Forced Entertainment. Zusammenfassend formuliert Pinkert ihr Interesse an der Analyse dieser Beispiele: „Dabei geht es um die konkrete Beschreibung der Verfahren, mit denen die Transformation von Alltagserfahrung in

Theaterprojekten vor dem Hintergrund grundlegender Konzeptionen von Wahrnehmung, Körper und Bedeutungsgebung ermöglicht wird“ (S. 141). Die vielschichtigen Ergebnisse dieser komplexen Fragestellung lassen sich hier nicht auf knappen Raum zusammenfassen. Sie sind für jeden theaterpädagogisch tätigen und seine Praxis reflektierenden Menschen lesenswert und seien hiermit zur Lektüre empfohlen. Ute Pinkert leistet – über die „dichte Beschreibung“ der beiden genannten Konzepte und ihrer Verfahren hinaus – auch eine Vergewisserung der historischen Bedingtheit solcher Konzepte innerhalb der Theaterpädagogik und einen weiteren Beitrag zur Wertschätzung und Reflexion von Künstlertheorien für die theaterpädagogische Praxis.

Ulrike Hentschel

Neuerscheinung mit Beiträgen von Autorinnen und Autoren, die auch in der „Zeitschrift für Theaterpädagogik KORRESPONDENZEN“ schreiben:

Gerd Koch, Florian Vaßen, Doris Zeilinger (Hrsg.) unter Mitarbeit von Sinah Marx: „Können uns und euch und niemand helfen“ Die Mahagonnysierung der Welt Bertolt Brechts und Kurt Weills „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main 2006, ca. 220 S. ca. 19,80 Euro.

Gerd Koch/Florian Vaßen/Doris Zeilinger (Hrsg.)

„Können uns  
und euch  
und niemand helfen“

Die Mahagonnysierung der Welt  
Bertolt Brechts und Kurt Weills  
„Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“



Brandes &amp; Apsel

## Veranstaltungen

## Kreative Potentiale leben

Das Sommersemester 2006  
am Figurentheater-Kolleg

Tanz, Stimmbildung, Malerei, Bildhauerei, Schauspiel, Theaterpädagogik, Akrobatik und vieles mehr – für jeden, der sich kreativ entfalten und beruflich fortbilden möchte, bietet das Figurentheater-Kolleg in Bochum-Langendreer das passende Angebot. Im kommenden Sommersemester stehen mehr als fünfzig Kurse auf dem Programm der anerkannten Weiterbildungsstätte. Künstler und Dozenten aus dem In- und Ausland unterrichten hier die unterschiedlichen Aspekte der darstellenden und bildenden Kunst.

Etwa die Hälfte des vielfältigen Programmangebotes richtet sich an Menschen, die das Figurenspiel erlernen möchten und an Profipuppenspieler. In jedem Jahr von April bis Juli bietet das Kolleg einen vierzehnwöchigen Orientierungskurs zu den theoretischen und praktischen Grundlagen des Figurentheaters und angrenzender Bereiche darstellender und bildender Kunst an. Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfahren hier, wo ihre künstlerischen Potentiale liegen. In den nachfolgenden Kursen der Aufbaustufe kann das Erlernte dann erweitert und vertieft werden. Für Lehrer, Pädagogen und Therapeuten bietet das Kolleg zudem speziell zugeschnittene Fortbildungen. Im Kindergarten, in der Schule, in Therapie oder Sozialarbeit lassen sich Techniken, Spiel- und Erzählformen des Figurentheaters hervorragend einsetzen.

Infos zum Semesterprogramm unter [www.figurentheater-kolleg.de](http://www.figurentheater-kolleg.de)  
Telefon 0234-28 40 80

# THEATERPÄDAGOGISCHE SPEZIALISIERUNGEN

16. - 18. Juni 2006

## **Sich Selbst Spielen - Selbstdarstellung und Autobiographie auf der Bühne**

Selbst-Inszenierung, das Spiel mit der eigenen oder einer gefakten Biographie, die Inszenierung nicht-professioneller Akteure sind auffällige Charakteristika des zeitgenössischen Theaters. Immer häufiger treten auf dem Theater Darsteller als Experten ihrer Selbst auf. Die eigene Biographie wird als Ausgangspunkt genommen, gezeigt wird ein Spiel zwischen Authentizität und Fiktion, zwischen autobiographischen Fakten und fiktiven Rollenzuschreibungen. Nicht mehr die Darstellung einer dramatischen Figur steht im Mittelpunkt des theatralen Geschehens, sondern der Darsteller macht sich selbst zu einer Kunstfigur. Leitung: **Mieke Matzke**, Berlin, Performerin bei der Gruppe SheShePop. [www.sheshepop.de](http://www.sheshepop.de)

27. - 29. Oktober 2006

## **„Streichholzfeuer auf dem Mond“ Szenenfindung und Stückentwicklung**

Sieben mal wurden sie die für den Nobelpreis vorgeschlagen. Sieben mal gingen sie leer aus. Und doch sind die Wolfenbütteler Gymnasiallehrer und Hobby-Naturwissenschaftler Julius Elster und Hans Geitel in keinem Geschichtsbuch der Naturwissenschaft erwähnt.

Dennoch lieferten ihre Forschungen die Grundlage für Einsteins Ruhm. Sie belegten Röntgens Hypothesen und bauten mit ihren bescheidenen Möglichkeiten Messinstrumente, die so genau waren, dass sie sogar die Lichtstärke eines Streichholzes auf dem Mond hätten messen können. Aber vor allem erkannten sie die Zerfallsgesetze der Radioaktivität und schenken der Welt 1899 den Begriff „Atomenergie“. Sind also die Wolfenbütteler Wissenschaftler die eigentlichen Väter der Atombombe?

Das Seminar begibt sich auf die Spuren der beiden Forscher, die von 1880 bis 1923 in Wolfenbüttel lebten und arbeiten. Anhand von Zeitdokumenten und an den historischen Orten erforscht und erprobt das Seminar damit exemplarisch Strategien zur Entwicklung von Texten und Szenen. An dem realen Beispiel werden die Möglichkeiten erprobt, die das Theater der Historie und der Geschichte dem Schauspiel bietet: Es geht von der Recherche und der Materialsammlung über die dramaturgische Aufbereitung bis hin zur inszenierten Umsetzung der Ergebnisse auf der Bühne und am historischen Ort in der Stadt. Leitung: **Olaf Kröck**, Dramaturg am Schauspiel Essen.

24. - 26. November 2006

## **Videoprojektionen auf der Bühne Ästhetische Strategien für projizierte Räume**

Angesprochen zur Teilnahme sind theaterpädagogisch und theatertheoretisch tätige und denkende Personen. Auf der Basis konkreter Aufgaben erarbeiten die Teilnehmenden szenische Versuche zum Dialog von Videoeinblendungen mit Spiel. Möglichkeiten zur Ein-

bindung von vorproduziertem und dokumentarischem Material in szenische Abläufe werden aufgezeigt ebenso wie Einbindungen von „bühnenentfernten“ Räumen. Und sie erproben den Umgang mit der Handkamera auf der Bühne. Leitung: **Jürgen Salzmann**, Berlin, Videokünstler, Schauspieler und Regisseur.

11. - 13. Dezember 2006

## **Vergessen Sie Shakespeare - Präsentation theaterpädagogische Projekte in Wort & Bild**

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen, deren Aufführungen den Kreis der Eingeweihten, Freunde und Angehörigen zu selten verlassen, bietet die Bundesakademie die Möglichkeit, zwar nicht auf einem Festival ihre aktuelle Aufführung zu präsentieren, - Aufwand und Kosten würden mehrere Rahmensprengen - aber doch die, in Wort und Videobilddarstellung knapp, bildhaft und beispielhaft eine aktuellere Produktion vorzustellen, mit dem dahinterstehenden ästhetischen Konzept und mit dem Denk- und Inszenierungsvorgang des Spielleiters/der Spielleiterin. Ziel ist es, dieses Konzept im KollegInnenkreis zu diskutieren, die Resonanz anderer zu erfahren, Wirkungsabsicht und Wirkungswirklichkeit gegenüberzustellen, von theaterpädagogischen Fachkräften kritische Kommentare zu erfahren und nicht zuletzt kollegiale Kontakte zu knüpfen. Ein derartiger Austausch vermag es, die eigene theaterpädagogische Arbeit zu befragen (und befragen zu lassen) und sie so qualitativ und inhaltlich zu schärfen und weiterzuentwickeln.

Literaturtipps: Peter Brook: Vergessen Sie Shakespeare Zeichen 1, 1997

8. - 10. Dezember 2006

## **Andere Orte oder wie das Theater die Bühne verließ**

### **Szenische Lösungen für authentische Räume**

Auf der Suche nach überzeugenden ästhetischen Ausdruckformen und theatralen Zusammenhängen versucht das Theater immer wieder, aus dem Illusionsraum der Guckkastenbühne auszubrechen. Inszenierungen werden in Hotels, Parkgaragen, Schwimmbädern, Lokomotivhallen, Supermärkten, Klassenzimmern oder anderen Orten, an denen man Theater erst einmal nicht vermutet. Oder aber man sucht Bühnen draußen in Naturräumen, die man in einen überraschenden Kontext zu stellen sucht: Man baut sich als kein Bühnenbild mehr, sondern geht zum Bühnenbild hin.

Mit Beispielen von Inszenierungen in theaterfremden Räumen wie einer Performance im Supermarkt oder einer Theateraufführung in einem Klassenraum wird das Seminar von Wirkungen und Möglichkeiten in diesen anderen Räumen berichten.

Leitung: **Uli Jäckle**, Hildesheim, Theater „Aspik“, Regisseur, am Schauspielhaus Hamburg, am Stadttheater Hildesheim, am Staatstheater Stuttgart und an anderen Theatern. [www.theateraspik.de](http://www.theateraspik.de)



Bundesakademie  
für kulturelle Bildung  
Wolfenbüttel

[www.bundesakademie.de](http://www.bundesakademie.de)  
[post@bundesakademie.de](mailto:post@bundesakademie.de)  
05331.808-417 - Postfach 1140  
38281 Wolfenbüttel

## Veranstaltungen

**Off-Theater nrw startet einen Vollzeit-Lehrgang zum Theaterpädagogen BuT**

Seit 1995 hat das Off-Theater nrw – mit Hauptsitz in Düsseldorf/Neuss – ca. 450 Theaterpädagogen/innen fortgebildet. Diese Lehrgänge finden bislang in Form berufs begleitender Grundlagen- und Aufbaulehrgänge statt, die jeweils 2 Jahre umfassen und am Ende der Aufbaufortbildung zum Abschluss Theaterpädagoge/in BuT führen.

Nun besteht zusätzlich die Möglichkeit, beim Off-Theater nrw das Grundlagen- und Aufbaumodul im Rahmen einer 1-jährigen Vollzeit-Fortbildung (1700 Unterrichtsstunden) zu absolvieren und in diesem Rahmen den – vom Bundesverband Theaterpädagogik anerkannten – Abschluss „Theaterpädagoge/in BuT“ zu erlangen.

Im ersten Drittel des Lehrgangs werden die Grundlagen in den Bereichen Körper-Stimmarbeit, Schauspiel, Regie, Theaterformen, Dramaturgie, Theatergeschichte/-theorie sowie Theorie und Praxis der Theaterpädagogik vermittelt. Im anschließenden Teil geht es um die Weiterentwicklung der künstlerisch-fachlichen und der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen.

Folgende Inhalte stehen dann im Mittelpunkt: Das Theater im Verhältnis zu den anderen Künsten (Tanz/Tanztheater, bil-

dende Kunst, Performance, Musik und Multimedia), die Entwicklung eigener Textcollagen als Grundlage für Eigenproduktionen („Dramaturgische Werkstätten“), die Erprobung neuartiger Arbeitsweisen und Regie-Ansätze, die Arbeit an ungewöhnlichen Bühnenorten, die Auseinandersetzung mit pädagogisch-therapeutischen Theaterformen (wie Dramatherapie und neue Boal-Techniken) sowie Fragen des Kulturmanagements. Darüber hinaus werden auch zentrale theatertheoretische und theaterpädagogische Fragen (Entstehung und Exponenten der Regie, wesentliche Theater- und Schauspielkonzepte, Wurzeln und Exponenten des freien Theaters, Methodik/ Didaktik der Theaterpädagogik, Beispiele theaterpädagogischer Zielgruppenarbeit etc.) ausführlich und anschaulich behandelt. Die Vollzeit-Ausbildung beginnt am 06.02.2007. Die Arbeitszeiten sind immer werktags von 09.00 bis 17.00 Uhr. Vormerkungen bzw. Anmeldungen zu einem der Einführungsseminare werden ab sofort entgegengenommen. Die Einführungsseminare finden an folgenden Wochenenden in Neuss statt:

Sa 23.09. – So 24.09.2006 10.00-17.00 Uhr

Sa 28.10. – So 29.10.2006 10.00-17.00 Uhr

Sa 27.01. – So 28.01.2007 10.00-17.00 Uhr

Ein detaillierter Prospekt ist ab Anfang April erhältlich!

**Information und Anmeldung:**

Off-Theater nrw

Akademie für Theater, Tanz und Kultur

Erftstraße 92

(ab 01.05.2006 neue Adresse: Salzstr. 55)

41460 Neuss

Telefon: 02131/833-19

Telefax: 02131/833-91

E-Mail: [info@off-theater.de](mailto:info@off-theater.de)

Homepage: [www.off-theater.de](http://www.off-theater.de)



# Autorinnen und Autoren

- Baasner, Friederike: *friederike\_bassner@web.de*  
Ball, Hugo: Gesammelte Gedichte. Zürich 1963, S. 33.  
Bauer, Michael: *www.dodedom.de*  
Baumann, Till: *Ptbaumann@hotmail.com*  
Bischofberger, Thomas: *tho.bis@web.de*  
Blecking, Diethelm: Maximilianstr. 28, 79 100 Freiburg, *blecking@aol.com*  
Brand, Matthias: Sanderstr. 26, 12047 Berlin  
Domkowsky, Romi: Hansastr. 16, 13409 Berlin  
Petra Donner: *thunderlady@gmx.de*  
Fabian, Regina: *fabjung@t-online.de*  
Feldtkeller, Franz: Sellostr. 11, 14471 Potsdam  
Golpon, Hedwig: Erich Böhmke Str. 1 A, 17489 Greifswald  
Hahn, Harald: Friedelstraße 19, 12047 Berlin, *mail@harald-hahn.de*  
Heinrich, Uwe: *jungestheaterbasel@magnet.ch*  
Heitmann, Holger: *highti96@web.de*  
Herminghausen, Meike: *meike@participART.de*  
Höhn, Jessica: *info@tpz-koeln.de*  
Jungmann, Christoph: *fabjung@t-online.de*  
Jurké, Volker: *volju@t-online.de*  
Krüger, Christian: Fuhlsbütteler Weg 50, 30853 Langenhagen, *krueger\_christian@gmx.de*  
Kurzenberger, Hajo: *kurzenberger@rz.uni-hildesheim.de*  
Lippert, Gerhard: *glippert@bndlg.de*  
Meyer, Tania: *TaniaMeyer@t-online.de*  
Michael, Ingo: TPZ, Universitätsplatz 5 – 6, 49808 Lingen (Ems).  
Mischon, Claus: *IKS.Schreibinstitut@t-online.de*  
Nanz, Jana: Harkortstr. 7, 04107 Leipzig, *jana.nanz@gmx.net*  
Pigl, Michael: Schliemannstr. 6, 10437 Berlin  
Pigl, Tom: Pappelalle 11, 10437 Berlin, *tomplay@gmx.de*  
Pinkert, Ute: *ute.pinkert@uni-oldenburg.de*  
Plate, Uta: Theaterpädagogik Schaubühne am Lehniner Platz, Kurfürstendamm 153, 10709 Berlin, *uplate@schaubuehne.de*  
Pope, Andreas: Institut für Theaterpädagogik, FH Osnabrück, Am Wall Süd 16, 49808 Lingen (Ems).  
Ritter, Hans Martin: Postfach 280527, 13 445 Berlin  
Roth, Sieglinde: Prof. Franz Spath Ring 10/5, A-8042 Graz: *Sieglinde.Roth@chello.at*  
Schäfer-Remmele, Uwe: *info@tpz-koeln.de*  
Schlemme, Andrea: Zum Frankenhof 10, 34399 Oberweserstrand, *piraten@t-online.de*  
Schmelter, Corinna: *corinna.schmelter@gmx.de*  
Sieben, Gerda: Institut für Bildung und Kultur, Remscheid, Küppelstein 34, 42857 Remscheid, *sieben@ibk-kultur.de*  
Felix Strasser: Muskauerstr. 45, 10997 Berlin, *felixstrasser@gmx.de*  
Studt, André: *aestudt@phil.uni-erlangen.de*  
Zimmer, Hans: *hans.zimmer@htp-zel.de*

**OFF theater nrw**

Akademie für Theater, Tanz und Kultur  
Neuss/Düsseldorf

## Fortbildungen 2006-2007



### Vollzeit-Ausbildung Theaterpädagoge/in BuT

beinhaltet Grundlagen- und Aufbaumodul  
1 Jahr (1700 Unterrichtsstunden)  
Unterricht immer werktags: 9.00-17.00 Uhr

**Beginn: 06.02.2007**

### Aufbau-Fortbildung Theaterpädagoge/in BuT

- berufsbegleitend (Wochenenden und Wochenblöcke) -

für Teilnehmer/innen mit einschlägigen Vorkenntnissen  
in den Bereichen Theater/Theaterpädagogik  
2 Jahre (1100 Unterrichtsstunden)

**Beginn: 10.03.2007**

### Die neuen Theatermethoden Augusto Boals

Seminar mit Jürgen Weintz, Sa/So 16.09.-17.09.2006

### Fortbildung Kulturmanagement

Beginn: 02.12.2006

OffTheater e.V., Erfstr. 92, 41460 Neuss, Tel: 02131/83319,  
Fax 02131/83391, *info@off-theater.de* - *www.off-theater.de*

Neue Adresse ab 01.05.2006: Salzstr.55, 41460 Neuss

## Weiterbildung

Stiftung SPI Berlin

Fachschulen, Qualifizierung &  
Professionalisierung  
030 / 251 12 08  
*www.stiftung-spi.de*

Start:  
Basiswerkstatt  
März 2006



**Jacobs & Herrbold**  
**Spielleitung -**  
**Theaterpädagogik BuT**  
In Kooperation mit dem  
Theater Hebbel am Ufer

# Zeitschrift für Theaterpädagogik

22. Jahrgang

Heft 48



**cross-border –  
Dokumentation der BuT-Tagung**