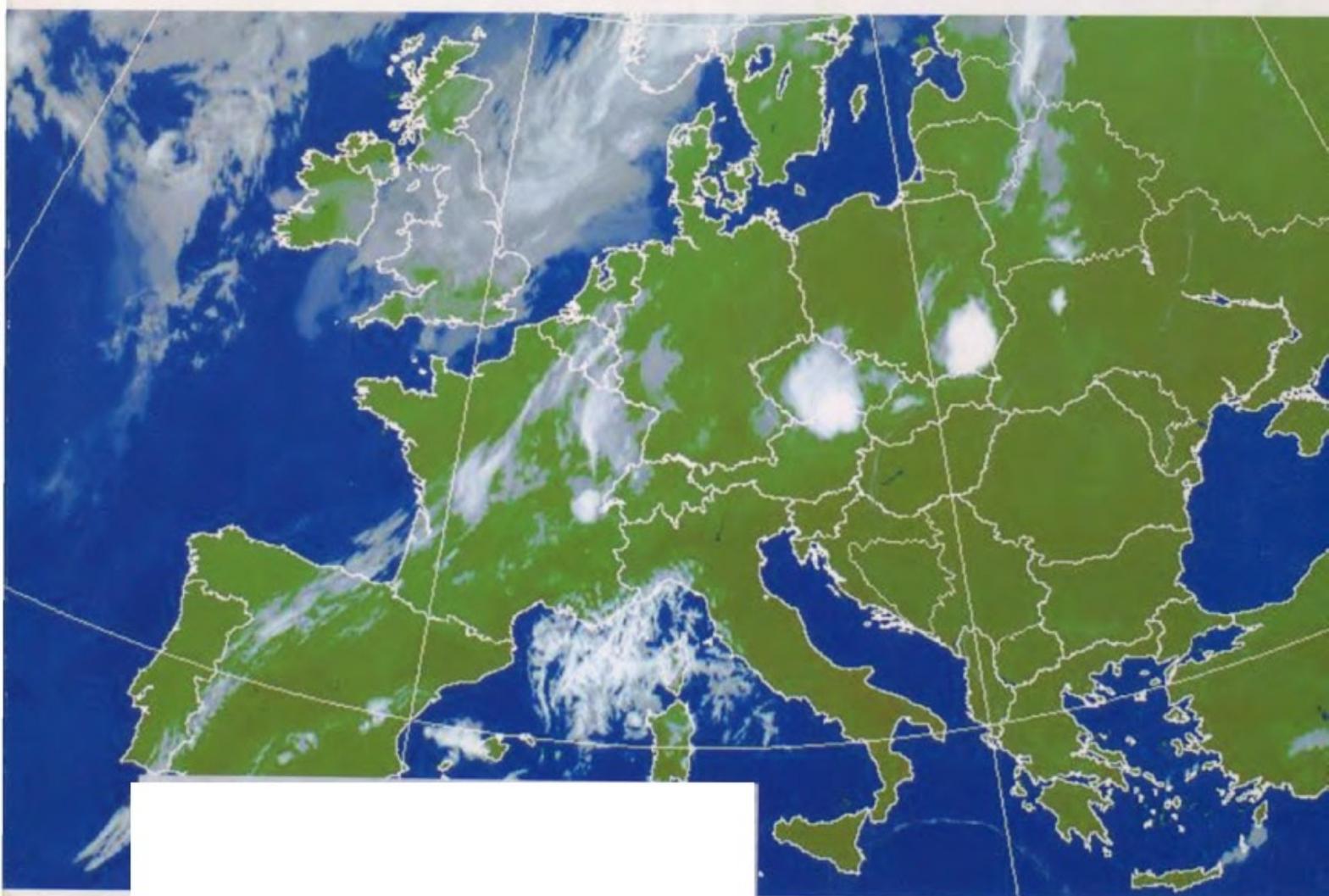


Zeitschrift für Theaterpädagogik

22. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 49



**Theaterpädagogik
in Europa**

Weiterbildung

Stiftung SPI Berlin

Fachschulen, Qualifizierung &
Professionalisierung
030 / 251 12 08
www.stiftung-spi.de

Basiswerkstatt
Februar 2007



Jacobs & Herrbold

Spielleitung -
Theaterpädagogik BuT

In Kooperation mit dem
Theater Hebbel am Ufer

Thema des kommenden Heftes 50:
„25 Jahre Korrespondenzen“,
Redaktionsschluss für Heft 50 ist Mitte Januar
2007. Beiträge bitte an Red.-Adresse: Bernd
Ruping (E-mail-Adresse siehe Impressum).

Die Redaktion würde sich sehr über Beiträge
unser AutorInnen, LeserInnen und Interessierter
zur Geschichte und aktuellen Situation der
Theaterpädagogik freuen.



VorSchein Nr. 27/28

Jahrbuch 2006 der
Ernst-Bloch-
Assoziation

Herausgegeben von
Doris Zeilinger

ISBN-10: 3-938286-32-6
ISBN-13: 978-3-938286-32-6
ca. 200 S., Pb., ca. € 21,00,
erscheint November 2006

Das Jahrbuch 2006 dokumentiert zwei
Tagungen der Ernst-Bloch-Assoziation:
»Prinzip Hoffnung als Perspektive? Zur
politischen Praxis konkreter Utopie« und
»Ungleichzeitigkeit und Erbschaft unserer Zeit.
Produktion-Kommunikation-Religion«.
Beide Veranstaltungen brachten zentrale To-
poi Blochschen Denkens – »konkrete Utopie«
und »Ungleichzeitigkeit« – in Zusammenhang
mit aktuellen politischen Fragen. Während die
Beiträge der ersten Tagung die Möglichkeit po-
litischen Handelns ins Zentrum rücken, wird in
den Beiträgen der zweiten Tagung die Katego-
rie »Ungleichzeitigkeit« näher beleuchtet und
ihr Potential im Hinblick auf die heute fällige
Situationsanalyse thematisiert.

Die Autorinnen und Autoren:
Martin Blumentritt, Anneliese Braun, Eberhard Braun,
Beat Dietsch, Ulrich Enderwitz, Michael Jäger, Sabine
Kebir, Klaus Robra, Volker Schneider, Doris Zeilinger,
Christian Zeller

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

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 Niedersach-
sen 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 Darstel-
lendes Spiel vermitteln Lehrgänge des Fachverbandes in Zusammenarbeit mit der Regionalen Lehrerfortbildung.
- **Niedersächsische Schülertheatertreffen**: Seit 1980 führen wir zweijährlich an vielen Orten und bei einem zen-
tralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes Gruppen und Ideen zum Anschauen und
Diskutieren zusammen.

Es lohnt sich, dabei zu sein.

Mehr über uns auf der neuen Homepage: www.schultheater-nds.de

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

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

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

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



Inhalt

Editorial	3	Statement des Bundesverbandes Darstellendes Spiel zur UNESCO-Weltkonferenz „Arts Education“ in Lissabon 2006	68
<i>Ulrike Hentschel und Florian Vaßen</i>		<i>Joachim Reiss</i>	
Berichtigung zu Heft 48 – Schwerpunkt „Theater und Sport“	4		
<i>Gerd Koch</i>			
Theaterpädagogik in Europa		Theaterpraxis – Theaterausbildung	
Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation	5	Kunst als Prozeß	
<i>Stig Eriksson</i>		Ständige Konferenz Spiel und Theater in Wolfenbüttel/Hildesheim – Eine Montage	69
Theaterpädagogik in der Schweiz. Hand in Hand durch die Hochschulreformen	10	<i>Gerd Koch und Ute Pinkert</i>	
<i>Mira Sack</i>		Theaterspektakel in Marburg	71
Das „Atelier für Dramatická Výchova“ an der Janáček Akademie für Musik und Theater in Brno	15	<i>Angelika Schönborn</i>	
<i>Daniela Ouhrabková</i>		TheaterTotal	73
Entwicklung und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland. Eine kritische Betrachtung und ein Plädoyer für den Paedagogus ludens	20	<i>Leoni von Manteuffel</i>	
<i>Antonios Lenakakis</i>		Jacobs & Herrbold – eine Gründungsgeschichte	74
Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des „kreativen Dramas“ in der Türkei	26	<i>Gudrun Herrbold und Felicitas Jacobs</i>	
<i>H. Ömer Adigüzel</i>		Mehr als 25 Jahre Unterricht in der Sozialen Kulturarbeit – Schwerpunkt Theaterarbeit – an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin	75
Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung. Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen	33	<i>Gerd Koch</i>	
<i>Michael Wrentschur</i>		Lernen mit Gerd Koch	78
“Knowledge-in-action”: some thinking (on my feel?) about theatre practice in UK higher education	41	<i>Florian Vaßen</i>	
<i>Adam Ledger</i>		Rezensionen	79
Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger	47	Ankündigungen	68, 84
<i>Eva Brhelová</i>		Email-Adressen der Autorinnen und Autoren sowie Fotonachweise	78
Viewpoints – improvising the search for objectivity and possibility	52	Impressum	2
<i>Marc Jackson</i>			
Impressionen einer Fortbildungsreise nach Rumänien	56		
<i>Gabriele Czerny und Thomas Bickelhaupt</i>			
TWISFER: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität. Eine Zwischenbilanz	59		
<i>Sieglinde Roth/Michael Wrentschur</i>			
Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit. UNESCO-Experten fordern Neuorientierung der Bildung	63		
<i>Joachim Reiss</i>			

Wozu das Theater?

Bundesweiter Kongress zum Stand des Darstellenden Spiels in der Schule

veranstaltet vom Bundesverband Darstellendes Spiel, der Körber-Stiftung und dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hamburg

vom 22. bis zum 24. März 2007 in Hamburg

Im Fokus des Kongresses steht die Standortbestimmung und die Didaktik des künstlerischen Schulfachs Darstellendes Spiel.

Die Veranstalter laden dazu ein, den Entwicklungsstand des Schultheaters in allen Schulformen und -stufen der Bundesländer zu reflektieren, sein Potential für die allgemeine und die ästhetische Bildung zu diskutieren und seine aktuelle Position in der Bildungspolitik zu hinterfragen.

Dies schließt die Auseinandersetzung mit allen künstlerischen Fächern ein, um die ästhetische Bildung in der Schule insgesamt zu stärken.

Der fachliche Teil des Kongresses widmet sich der Weiterentwicklung der Didaktik und der Qualität des Darstellenden Spiels.

BVDS / Bundesverband Darstellendes Spiel / Geschäftsstelle: Schultheater-Studio Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt/M

Tel. +49-69-212 306 08, Fax +49-69-212 320 70, jr@schultheater.de, www.bvds.org

Fortbildung Theaterpädagoge/in

- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -



05./06. Mai 2007
bis
25./26. April 2009

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich
Kleingruppentreffen

Außerdem Kurse... z.B.

- Improvisationstheater
- Jeux Dramatiques
- Klinikclown
- Atem und Stimme
- Schminken
- ...

Bildungswerk für Theater und Kultur
Oberonstr. 20 - 59067 Hamm
Tel: 02381-44893 - info@btkhamm.de



www.btkhamm.de

Impressum

Herausgeber:

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

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

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

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königswor-
ther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: florian.vassen@germanistik.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)

Hefredaktion:

Ulrike Hentschel, Florian Vaßen

Verlag:

Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland

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

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

Grafische Gestaltung:

Arite Nowak

Copyright:

Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved

Preis:

Heft 49 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 aus-
drücklich zum Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfälti-
gungen, 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: mail@butinfo.de; Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.,

Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: info@bag-online.de;

Gerd Koch; Florian Vaßen; Schibri-Verlag.

Editorial

Drama, drama/theatre education, kreatives Drama, dramapedagogik, devised theatre, Dramatická Vychova, Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel, Theater im Kontext, theatre work in social fields, theaterformidling – bei einer Reise durch Europa trifft man auf viele Begriffe und Formen von Ausbildungen im Bereich von Theater mit nicht professionellen Akteuren, von Theater im pädagogischen Zusammenhang.

Doch nicht nur die Begriffe sind vielfältig, sie drücken auch sehr Unterschiedliches aus.

Mit einer bloßen Übersetzung ist es also nicht getan. Will man sich – im Zuge der aktuell zu verzeichnenden Annäherung der europäischen Bildungssysteme – mit einem Vergleich der theaterpädagogischen Ausbildungsgänge, der Verankerung von Theater in Schule und Hochschule auseinandersetzen, so bedarf es folglich zunächst einer Bestandsaufnahme dessen, was in den jeweiligen Ländern geschieht, welche Ziele verfolgt, welche Inhalte vermittelt und welche Methoden in welchen Institutionen angewandt werden. Zudem lassen sich bestimmte Strukturen nur verstehen, wenn man auf die Traditionen schaut, die die Kunst des Theaters und das Theater in pädagogischen Kontexten dort hatten und haben. So unterschiedlich diese Faktoren, so verschieden sind auch die spezifischen theaterpädagogischen Konzepte, auf die man trifft. Sie spiegeln die Vielfalt europäischer Kulturen und Kunstpraxen und widerstehen administrativen Bestrebungen zur Vereinheitlichung. Bei aller Differenz finden sich bei näherem Hinsehen aber dennoch immer wieder Überschneidungen, überraschende Gemeinsamkeiten in theaterpädagogischer Theorie und Praxis.

Unter dem Titel *Theaterpädagogik in Europa* vollzieht das vorliegende Heft eine solche ‚Reise‘ durch einige Länder Europas und versucht – aus der Sicht der theaterpädagogisch Lehrenden und Lernenden – eine genaue Beschreibung der jeweiligen Theaterpädagogik zu geben. Die Autoren und Autorinnen sprechen dabei als Experten für diejenigen Institutionen, in denen sie arbeiten und studieren.

Stig Eriksson (Norwegen) Mira Sack (Schweiz), Daniela Ouhřabková (Tschechien), Antonios Lenakakis (Griechenland) und Ömer Adigüzel (Türkei) geben einen Einblick in theaterpädagogische Ausbildungsgänge, die Situation von Drama und Theater in Schule und in außerschulischen Zusammenhängen ihres Landes.

Ulrike Hentschel und Florian Vaßen

Einen internationalen Vergleich, auch über die Grenzen Europas hinaus, stellt Michael Wrentschur in Bezug auf das Theater der Unterdrückten an. Der Beitrag von Adam Ledger thematisiert eine relativ junge Forschungsstrategie, die in Großbritannien seit Beginn dieses Jahrhunderts unter dem Namen „practice as research“ populär wurde und sich auf das Forschungsfeld der Künste, insbesondere auf die Theaterkunst, bezieht. Für Ledger ist die Praxis des „devising theatre“ ein zentrales Forschungsfeld. Eva Brhelová aus Brno hatte Gelegenheit diese Praxis kennen zu lernen und beschreibt einen Workshop zum „devising theatre“ unter der Leitung von Adam Ledger – Thema des Workshops: *Eine Reise durch Europa*. Auch der Artikel von Marc Jackson – der einen Blick über den Atlantik wirft – bezieht sich auf eine spezifische, im deutschsprachigen Raum bisher wenig bekannte theaterpädagogische Praxis. Hinter dem Titel „Viewpoints“ verbirgt sich ein Verfahren der Improvisation, das auf die us-amerikanische Regisseurin Anne Bogart zurückgeht. Gabriele Czerny und Thomas Bickelhaupt schließlich haben in Rumänien für Studierende und Lehrer/innen theaterpädagogische Werkstätten durchgeführt und berichten über ihre dortigen Erfahrungen.

Die letzten Beiträge dieser Rubrik beschäftigen sich mit internationalen Fragestellungen und weltweit mit der aktuellen Situation im Bereich der künstlerischen und kulturellen Bildung. Sieglinde Roth und Michael Wrentschur liefern eine erste Bilanz des Projekts TWISFER (Theatre Work in Social Fields European Research), über das die *Zeitschrift für Theaterpädagogik* bereits mehrfach berichtet hat. Joachim Reiss war als Delegierter bei der UNESCO-Weltkonferenz „Arts Education“ im März diesen Jahres, er fasst die Ergebnisse dieser Konferenz zusammen und zeigt positive, aber auch problematische Entwicklungen auf. Joachim Reiss hat aus der Sicht des Bundesverbandes Darstellendes Spiel ein Statement zur Weltkonferenz geschrieben, in dem er die daraus sich ergebenden Folgerungen für das Darstellende Spiel / die Theaterpädagogik in Deutschland formuliert.

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik veröffentlicht nicht zum ersten Mal eine Reihe von englischsprachigen Artikeln unter einer internationalen Fragestellung. Bereits im Heft 35/36 mit dem Thema „Body and Language“ trug Gerd Bräuer zahlreiche Beiträge in englischer Sprache zusammen, die sich

Berichtigung zu Heft 48 – Schwerpunkt „Theater und Sport“

mit "Aspects of Intercultural Learning" beschäftigten. Hier nun ein zweiter Anlauf, Texte englischsprachiger Kollegen in unsere Diskussion einzubeziehen. Auf Rückmeldungen sind wir gespannt....

In einem zweiten wesentlich kürzeren Teil zur Theaterpraxis und Theaterausbildung in Deutschland finden sich u.a. Berichte zur diesjährigen Ständigen Konferenz Spiel und Theater, zur Hessischen Kinder- und Jugendtheaterwoche in Marburg, zu Theater Total und zu 25 Jahren Sozialer Kulturarbeit mit dem Schwerpunkt Theaterarbeit.

Ankündigen möchten wir schließlich Heft 50 der *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* im

Frühjahr 2007. Dieses Heft steht für 25 Jahre Theaterpädagogik, eine auffällig positive Entwicklung – wie wir meinen –, die man trotz mancher Schwierigkeiten zweifelsohne als eine Erfolgsstory ‚lesen‘ kann. Die Herausgeber werden sich bemühen dieses Jubiläum angemessen zu würdigen und zu feiern; über Beiträge unserer vielen Autor/innen, aber ebenso von Leser/innen und Interessierten zu historischen Aspekten oder zur aktuellen Situation der Theaterpädagogik, vor allem auch über kritische Blicke auf 25 Jahre *Korrespondenzen* würden wir uns sehr freuen.

Berichtigung zu Heft 48 – Schwerpunkt „Theater und Sport“

Gerd Koch

Dem Redaktör ist nichts zu schwör ...
(Leitspruch der Gelegenheitsredakteure) ...

... er kann sogar Fehler machen und Irrtümer nicht beheben, z. B. im Heft 48 (2006) der „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“, S. 12, linke Spalte. Dort wurde ein – vermeintlicher Text von Bertolt Brecht aus dem Jahre 1929 zum Fußball angegeben, der in der „Neuen Zürcher Zeitung“ 1997 erschienen sei(n sollte).

Nun hat sich gerade in letzter Zeit so manches vom Meister Brecht auf Schweizer Boden und in Schweizer Hausböden gefunden – aber der Fußballtext war nicht darunter. Er stammt auch gar nicht von Bertolt Brecht, sondern vom Journalisten Constantin Seibt, der von Brechts Sportleidenschaft (aber: Boxen – nicht Fußball) wusste. Er hat sich während des Drucks der „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“ im „Dreigroschenheft“, Heft 2 (2006) als wahrlich nicht ungeschickter Fälscher geoutet: „Die Brecht-Fälschung war vergleichsweise einfach: Man musste nur zum Thema Fußball die Lieblingswörter verwenden, die Brecht schon in seinen Aufsätzen übers Boxen gebraucht hatte. Eigentlich war sie ein netter Gruß an den Auslandsredakteur der WoZ (Schweizer „WochenZeitung“, Anm. gk), Michael Stötzel, der ein großer Schalke-Fan war ...“ (S. 63 f., siehe auch Constantin Seibt: Folio lügt. Im September 1997 fälschte ich fürs Folio einen Text von Bertolt Brecht. In diesem Jahr fand ich ihn im Fifa-Kulturprogramm zur WM wieder, in: NZZ Folio, Nr. 8, 2006).

Unsere Autorin und unser Autor hatten Brecht in Klammern mit dieser schlichten Sentenz so angeführt: „Fußball ist wie alle große Kunst einfach“ (S. 11) – ja und?! Wenn der Brecht das sagt?! Und man Brecht-Fan ist, wie ich, der *Redaktör*?! Bestechung durch eine Autorität?!

Nun: Ich bitte um Entschuldigung und berichtige: Das Zitat ist nicht von Brecht, sondern von Seibt. Fußball ist gar nicht so einfach (siehe WM-Spiele). Einfache Kunst ist nicht immer groß. Große Kunst ist so einfach auch nicht (siehe das *statement* vom Brechts Freund Karl Valentin: „Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit“).

Die „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“ war übrigens in guter Gesellschaft beim Fehlermachen: In der reputierlichen „Neuen Zürcher Zeitung“ begann es, die „Zeit“ bezog sich darauf, die Zeitung „Der Deutschlehrer“ druckte den vermeintlichen Brecht-Text von Seibt nach, auch das Fanmagazin des FC St. Pauli übernahm den Text und im offiziellen Kunst- und Kulturprogramm der Bundesregierung zur WM wurde ‚Brechts‘ Gedanke aufgenommen.

Brechts Keuner sagte auf die Frage, woran er denn gerade arbeite: „... ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“ Original oder Fälschung?

Theaterpädagogik in Europa

Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation

Stig A. Eriksson (Bergen University College)

Abstract

Der Artikel gibt einen Überblick über die Situation der Theaterpädagogik in unterschiedlichen Arbeitsfeldern in Norwegen und über die Ausbildungssituation für Theaterpädagogen und Theaterlehrer. Theaterpädagogische Aktivitäten werden in Norwegen generell mit dem Begriff „drama“, in letzter Zeit auch häufiger „drama/theatre“ bezeichnet, damit knüpft die norwegische Entwicklung an die englische und amerikanische Tradition an. „Drama“ ist Bestandteil des Lehrplans in den Klassen 1-10 und wird als Lernmethode eingesetzt. In Gymnasien, die einen künstlerischen Schwerpunkt haben, wird „Theater“ auch als Fach unterrichtet. Für alle Lehrer und Vorschullehrer ist ein Einführungskurs „Drama“ während des Studiums verpflichtend. An einigen Hochschulen kann das Fach mit Bachelor- oder Masterabschluss studiert werden. So bietet das University College in Bergen beispielsweise einen Masterstudiengang „drama pedagogy“ an, der als Weiterbildungsstudiengang studiert werden kann. Ein anderer Bereich der norwegischen Theaterpädagogik ist der so genannte „Cultural Rucksack“. Dieses Programm beinhaltet u.a. einen kostenlosen Theaterbesuch für alle Schulkinder pro Halbjahr. In der Regel kommen kleine Off-Gruppen in die Schulen und Kindergärten und bieten dort ihre Aufführung an. Ziel dieses Programms ist es, Schüler mit Kunst in Berührung zu bringen und ihr Verständnis für zeitgenössische Kunst zu wecken. Auch hier liegt ein Arbeitsbereich für Theaterpädagogen. Darüber hinaus bieten zahlreiche außerschulische Institutionen Theaterarbeit für Kinder und Jugendliche an. Neuere Entwicklungen im Schulsystem Norwegens zeigen eine stärkere Tendenz zur Betonung der so genannten „basics“ der Ausbildung. Zwar existiert „Drama“ weiterhin als ein interdisziplinäres methodisches Unterrichtsprinzip, doch die Bestrebungen, die Grundfächer zu stärken, bedeuten gleichzeitig eine Schwächung von „Drama“ im neuen Kerncurriculum (seit 2006). Im Gymnasium hat sich dagegen ein Wahlpflichtfach „Drama“ (neben Musik und Tanz) erhalten, das allerdings nicht in allen Schulen angeboten wird.

Introduction.

In Norway the term *drama* has become the main denomination for dramatic activities happening in educational contexts, although in recent years the combined term *drama/theatre* is also frequently used. In the compulsory primary and secondary school (grades 1-10) most commonly drama is being used as an integrated part of the curriculum, i.e. as a learning medium. In the upper secondary school (Gymnasium), however, drama is offered as a major area of study in schools profiling arts subjects. The subject area exists as theatre studies (Theaterwissenschaft) at some universities and as applied drama/theatre (comprising theory and practise) at all university colleges across the country. A brief introductory course in drama is an obligatory fare for all teacher and pre-school teacher students nationwide. At some university colleges the subject can be studied at a bachelor's level and at a master's level. (See chart overview at the end of the article). A relatively new context for the field is the so-called 'culture schools', which are run by municipalities all over the

country as an after-school arts education for young people.

The Norwegian contemporary scene of drama/theatre and education is a diverse one, with varying dramatic modes of expression being employed – from dramatic playing and process drama, to children's theatre and theatre-in-education (TIE). Basically two different – *but not mutually exclusive* – ways of employing drama and theatre in education have been customary over the years: one is process-oriented, focusing primarily on theme exploration and improvisation in the dramatic playing mode; the other is product-oriented, primarily concerned with presentation and skills in the theatrical performance mode¹. In the light of the developments in the field a division into process-orientation versus product-orientation is no longer very productive and may seem somewhat old-fashioned. But as reference points for traditions and trends (contemporary and historical), such positions may prove helpful.

Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation

Historic and current developments.

In my M.A. thesis *Drama as Education*² I claimed that modern drama-in-education (DIE) in the U.S.A. and England grew out of the children's theatre movement and the progressive education movement, aided by university and community theatre traditions. The same phases of development can be discerned in Norway.

Drama was a part of the national curriculum already in 1939, as a result of the progressive education movement, and during the second half of the sixties informal, creative drama methods became an alternative to the traditional school theatre. In the early seventies influences from humanistic psychology and existentialist philosophy created an interest in group dynamics in the classroom. The mid-seventies experienced a noticeable preoccupation with socio-political issues, spurred by the alternative theatre movement and Marxist philosophy. Thus, simplified, by the late seventies two main orientations were discernible in the field: One could be called an Anglo-American tradition, which was influenced by the liberalistic personal development doctrine of Ward/Siks (USA) or Slade/Way (UK). The American tradition was pioneered by the Swedes Elsa Olenius and Dan Lipschütz and the Norwegian Ingrid Boman. The British influences came to Norway through literature, visits, and people going to England to learn the working methods. A notable effort in the areas of mime and dramatization was carried out by the Norwegian Grethe Nissen, who introduced the British speech and drama methods. The other was more specifically a Scandinavian approach, inspired by reconstructionist philosophies of national or foreign origin, in which political awareness and involvement in societal issues were at the core. In addition to the experimental group theatre movement, important influences came from the Norwegian John Lilletvedt, the Swede Björn Magnér, the Dane Janek Szatkowski, the Germans Helme Ebert & Volkhard Paris, and the Brazilian Augusto Boal (the latter a much used lecturer in the Scandinavian countries in the eighties). The German Lehrstück pedagogy (after Brecht) was recognized, but not much practised in Norwegian contexts. During the eighties the developments in Britain pioneered by Dorothy Heathcote and Gavin Bolton³ had a significant impact in Norway, supplemented by the drama conventions approach (e.g. Jonathan Neelands and Tony Goode⁴) in the early nineties and process drama (John O'Toole⁵, Cecily O'Neill⁶) in the mid nineties.

Antagonisms of personal-development drama versus issue-based drama have been replaced by questions

about the nature and the role of aesthetics in drama education. Just as David Hornbrook⁷ in England wanted to reclaim the importance of drama as an aesthetic subject on its own terms, some educators in Norway view drama as primarily a theatre subject with skills and technique at the core. Others claim that drama as a cross-curricular learning medium constitutes the best way of combining, and exploring, art and knowledge. From the end of the nineties we are faced with a multiplicity of dramatic pathways crossing each other but with no dominant track. As pointed out by Janek Szatkowski in Denmark⁸, drama appears as a hybrid of many theatrical forms, but with a dynamic interest in exploring and developing new methods, forms and meanings. *Dramaturgy* as a structuring principle for DIE is a very relevant reference for our work today. The interest in the artistic dimension has grown in relation to the interest in pedagogics. Today both pedagogic, aesthetic and dramatic theory, didactics and artistic expression, are areas that the drama teacher must master.

Theatre for children and "The Cultural Rucksack".

During the last half of the former century performances for children became a regular fare at all the state supported theatres in the country, but habitually only one production a year. There is hope that more of the government's subsidy funds will be spent on theatre for the young, because the companies are being challenged to cater more to new audiences. The best performances for young audiences are often given by small independent companies. In their search for new theatrical forms and styles, and their contact with schools and kindergartens, a potential cross-over of dramatic working methods and forms has developed, which can be shared by drama teachers and actors in children's theatre. Since about 2003, "The Cultural Rucksack" ("Den kulturelle skolesekken") which is a national scheme for bringing professional art and culture into schools, has become attractive for those who want to compete for project funds within this scheme. The aim group for The Cultural Rucksack project is school pupils aged 6 to 16. The objectives of the scheme are to help ensure that pupils in the primary and lower secondary school are offered a professional arts and culture programme and to help pupils to get familiar with all kinds of artistic and cultural expressions⁹. But there is also a hope that a growth of drama in schools will enhance an increase of performances for children, and that slowly a more critical and informed audience will emerge. The drama

pedagogues could well become a new group of theatre worker who can foster pupils' understanding of the art form¹⁰.

Amateur theatre.

Theatre training for children and teenagers has traditionally taken place mainly outside schools. A few upper secondary schools and folk high-schools¹¹ have offered theatre as a class, but up to about 10 years ago this was an exception rather than a rule. As mentioned above, it is now (from 1994) possible to take drama in some upper secondary schools. Otherwise young people living in districts where this option does not exist, have attended private establishments or joined the local amateur theatre company. Today amateur theatre is flourishing and the movement encompasses many young people as both the cast and audience members. Some of the amateur theatres try to combine education and production, among others Nord-Trøndelag Theatre (Workshop), Hallingdal Theatre Workshop, Oslo Theatre Centre, and Akershus Theatre Workshop. The Western Theatre Centre in Bergen offers courses for people who want to work with children performing for children. They have both drama teachers and young directors on their staff and started in 1989 a drama/theatre school for children. In northern Norway HATS (Hålogaland Amateur Theatre Society) trains local theatre directors in cooperation with Nesna University College and Nordland Theatre. NTV (Norwegian Theatre Workshops) has been formed to coordinate events and information for amateur theatre activities in the counties, and there is a national umbrella association for amateur theatre companies: NTR (Norsk teaterråd), which is also a member of the international organization IATA/AITA. A recent name change from NAT (Norwegian Amateur Theatre Council) to NTR (Norwegian Theatre Council) reflects the current ambition of profiling the theatre work in itself at the expense of the "amateur" orientation. More and more examples of productions can be found in which amateurs and professionals work together, such as in the many historical plays which take place during the summer across the country.

Drama in the school curriculum.

Drama has been quite strongly underlined as learning medium in national curricula from the mid 1970s onwards. Up to very recently drama was *mandated* in the national curriculum by being a specific subject area within Norwegian, Religious instruction, Music, and English as a second language, and with

Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation

its close affiliation with 'play', drama was expected to be used in most subjects in the early grades of schooling. In the new national core curriculum, *Kunnskapsloftet* (Autumn 2006), drama has in principle kept a position as a teaching/learning medium across the curriculum, and as an interdisciplinary subject area, but in the wake of a new push for the so-called "basics" in education, the position of drama has become less visible in the curriculum. More than before teachers must tease out and find the relevant arguments for using drama by interpreting the curriculum. In this sense the position of drama has been undermined in the new curriculum.

The weakest place for drama/theatre in the educational system has traditionally been the upper secondary school. With a few exceptions, dramatics were neither a subject, nor an advocated teaching medium. However, from the autumn 1994 (R '94) a new subject stream called 'drama/dance/music' came on offer in some upper secondary schools, and today drama exists as an arts subject in selected upper secondary schools in 19 of the country's 22 counties. It is an integrated arts course for the first year students, but in their second and third year students concentrate in either drama or dance or music. This 3-year subject stream with drama/theatre as a specialised option counts towards university entrance. The course has had a slow start across the country and is mainly offered in or near the bigger cities. This may partly be attributed to its lack of subject status in the lower grades, partly due to the general myth governing school policies that the arts are not core ("basics") disciplines, and partly an unwillingness in schools to finance new teaching positions. But there are enough qualified drama teachers in the work force today. The course has faced some reductions in teaching hours in the wake of the new national core curriculum (2006) mentioned above.

Drama/theatre teacher education.

The main institutions for educating drama teachers are the national university colleges. Since 1978, drama has been obligatory for all pre-school teachers, and from the autumn of 1992 drama is a mandated, although small (varying from 10 to 35 hours) component in the general teacher training across the country. The university colleges also offer in-service courses for teachers.

In addition to the obligatory introduction courses in drama for general teachers and pre-school teachers mentioned above, most university colleges offer full time half year courses (30 ECTS points) in drama (and a few in dance). Bergen University Col-

Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation

lege (from 1971) and Oslo University College (from 1976) offer in-depth studies in drama/theatre and education from 1 to 1 1/2 years full time (60 to 90 ECTS). A 3-year drama specialist course („Fachlehrer“ course) is offered at Nesna University College and at Agder University College. All the in-depth studies have a close balance of theory and practice, and an interest for drama in the classroom/kinder-

garten as well as small scale productions. In the academic year 2000/2001 Bergen University College started a master degree (120 ECTS) in drama pedagogy¹². The pre-requisite for students to enter the master's course is a bachelor or teacher education qualification – including a minimum of 80 ECTS in drama/theatre.

The university college drama education chart

Norway has a better developed distribution of drama/theatre courses than the other Nordic countries. The following chart is a condensed presentation of the different levels:

ECTS-VALUES	GENERAL TEACHER EDUCATION	PRE-SCHOOL TEACHER EDUCATION	SUBJECT TEACHER EDU. (FACHLEHRER)	INTERNET-BASED TEACHER EDUCATION	UNIVERSITY (Mainly Theaterwissenschaft)
Up to 6	Introductory course				
10		Introductory course			
30	Half-year course	Half-year course		Half-year course	
30		Drama in arts stream modell			
60	One-year course				One-year course
30	Half-year build-on course				Half-year build-on course
90			Three-year course with various modules		
120	Master degree course				Master degree course

Two universities (Oslo and Bergen) offer courses in theatre studies (Theaterwissenschaft), ranging from a 1 year unit via a 1 1/2 year unit to a master's degree. However, these are academic courses. Two universities, Stavanger and Trondheim (NTNU) offer courses in drama/theatre pedagogy and with the possibility of practising the art form. NTNU in Trondheim has a master degree in drama/theatre and also a Ph.D. programme with the possibility of specialising in drama pedagogy. Professional actors' training takes place at the University Arts College (the former State Acting School) in Oslo. This 3-year education offers no courses in educational drama

and theatre, but a possibility of taking a one-year build-on in arts didactics exists.

Moving into Theatre-in-Education (TIE).

Particularly the university colleges in Bergen and Oslo have prioritised the development of TIE-programs. This is an area with great potential of combining drama/theatre and education, but the interest from the authorities of culture and of education have not been strong enough to make this British-inspired educational theatre form take off in a significant way yet.

Culture and education.

In January 1992 a report from The Cultural Council and The National Curriculum Council presented an action plan to strengthen the arts in education¹³. The report demonstrated the necessity to: a) improve and develop the content of the arts subjects; b) work systematically to develop the aesthetic dimension in all school subjects; c) secure that all the arts become part of children's education; d) stimulate the development of children's own culture and personal expression through creative work and contact with art; e) to replace the term 'practical-aesthetic subjects' with the term 'the arts'. In 1995 a new action plan was introduced by the Ministry of Education and the Ministry of Culture together¹⁴. In this document the ministries agree on the importance of 'building bridges' from the arts in the society and the arts in schools – with a particular relevance to the school reforms at the time: R '94, L '97 and LU '99. It is in the wake of these action plans that the idea of a "cultural rucksack" was formed. Also the formation of "culture schools" in the municipalities nationwide, replacing the former "music schools", has most likely been inspired by the push for better contact between the education and the culture sectors. The situation represents a relevant challenge for drama teachers as well as theatre artists to try out the potentials of dramatic arts education in a post industrial society¹⁵. Time will show whether the arts in schools will become truly enhanced and strengthened, or if the arts will continue to be valued as relatively marginal in the educational fare of children and young people.

Organizations and networks.

From 1991 the drama educators at the university colleges have had a national drama in education network. From 1993 the national associations for the arts in education (Drama, Dance, Media, Music, Visual Arts) joined forces and formed: The Joint Council for the Arts in Education (Fellesrådet for kunstfagene i skolen). An important part of its funding comes from the Ministry of Culture. A national advisory board for drama in education and theatre studies has been formed (Nasjonalt fagråd for drama/teater-studier), with academic staff and student representation from the universities and from the university colleges.

Norway has national branches of the international organizations IDEA, IATA/AITA, and ASSITEJ. The only organization for drama/theatre with education as specific and prioritised area is The National Drama in Education Association (LDS).

Founded in 1961 it has about 1000 members. Its magazine *Drama – Nordic Drama Pedagogical Journal* is an important source for new ideas and for research in the fields of drama/theatre education and children's theatre. The journal is refereed, printed quarterly, and can boast of a Nordic readership. LDS is a member of IDEA – the International Drama/theatre and Education Association.

In 2001 Norway hosted IDEA's 4th world congress¹⁶ in Bergen. IDEA was formed in 1992 "to promote and advocate drama/theatre as part of a full human education, within and across national borders". It is the only international organisation with a specific focus on drama and education. The local organiser of IDEA 2001 Bergen was the drama department at Bergen University College. The Nordic countries have developed a network conference called Drama Boreale, intended for sharing research, new methods in theatre art and drama education, and education policies and strategies. Drama Boreale usually takes place every third year, in the year preceding the IDEA World Congress. In August 2006 Drama Boreale was hosted by NTNU in Trondheim, Norway.

Notation

1 Cf. Gavin Bolton. *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman, 1984, p. 125

2 Stig A. Eriksson. *Drama as Education. A descriptive analysis of its development in education and theatre with particular relevance to the U.S.A. and England*. Alberta: the University of Calgary, 1979

3 An informative account of historic and current practises in the UK can be found in Gavin Bolton. *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. Stoke on Trent: Trentham Books/UCE, 1998

4 See for example Jonathan Neelands and Tony Goode. *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

5 John O'Toole. *The Process of Drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge, 1992

6 Cecily O'Neill. *Drama Worlds. A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995

7 David Hornbrook. *Education and Dramatic Art*. London: Blackwell Education, 1989

8 In Ida Krøgholt (ed.). *Stifinder i 90-ernes dramapædagogik*. Århus: Institut for dramaturgi, 1997

9 See also. <http://www.denkulturellekolleksen.no/oversettelser/english.htm>

10 Cf. examples of "New theatre-accessing" ("Ny teaterformidling"), from Bergen, Oslo and Stavanger, such as *From Text to Theatre*, (Stig A. Eriksson & Kari M. Heggstad, Bergen University College).

Theaterpädagogik in der Schweiz

11 Also called 'people's colleges' this is a type of free school particular to the Nordic countries, intended to offer adolescents a general continuing education. Some of them, e.g. Romerike Folk High School, have a particular drama/theatre profile.

12 This 2-year course have five moduls: 1. Research Theory and Method (20 ECTS), 2. Monologue Performance (5 ECTS), 3. Drama Pedagogy and Theatre Theory (25 ECTS), 4. Music and Drama production (10 ECTS – a joint module with the college's master's degree in music pedagogy), and 5. the Master Dissertation (60 ECTS).

13 Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen, Oslo: Grunnskolerådet 1992.

14 Broen og den blå hesten. Handlingsplan for styrking av dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen, Oslo: KUF og KD, 1995

15 Admittedly, this view of attempts to build bridges between the culture and the education sectors is coloured by my own interests and professional point of view. I should like to see even more cooperation to take place between arts pedagogues and artists – in education as well as in the culture sector.

16 The next IDEA World Congress – which will be the 6th – is taking place in Hong Kong in July 2007: <http://www.idea2007.hk>

Theaterpädagogik in der Schweiz Hand in Hand durch die Hochschulreformen

Mira Sack



Die theaterpädagogische Landschaft in der Schweiz unterscheidet sich wohl in mancherlei Hinsicht von Situationen in anderen Ländern. Eine kurze Bemerkung vorweg soll wesentliche Merkmale skizzieren, die Praxis und Ausbildung von Theaterpädagogen beeinflussen.

Charakteristisch für die Schweiz ist eine sehr lebendige Laientheaterszene, die überwiegend in ländlichen Regionen beheimatet ist. In aufwändigen Freilichtspielen und Landschaftstheatern engagieren sich große Gruppen von nicht-professionellen Darstellern und pflegen diese Tradition. Während der Sommermonate finden an verschiedenen Orten kleinere und größere Inszenierungen statt, die Theater als Unterhaltung und Kulturpflege praktizieren. Diese Produktionen sind häufig von einer großen Strahlkraft weit über die Grenzen des eigenen Kantons hinaus und Abend für Abend ausverkauft. Darüber hinaus existieren in einer Vielzahl von Gemeinden Theatervereine, in welchen die unterschiedlichsten Menschen aller Generationen miteinander Theater spielen. Die Aufführungen sind als Teil des kulturellen Geschehens dieser Gegenden im Bewusstsein von jung und alt präsent, denn in der Regel sind viele direkt oder indirekt (als Spieler, Helfer, Organisatoren oder als zumindest einem dieser Menschen angehörig) in irgendeiner Weise selbst involviert. Wird in solchen traditionsreichen Projekten die Regie mal nicht von einem „alten Hasen“ des Vereinsszene übernommen, finden Theaterpädagogen hier durchaus einen Platz, an welchem sie wirken können.

Ein stärker auf Kinder zugeschnittenes Äquivalent bilden die durchs Land ziehenden Zirkustheaterprojekte. Mit oder ohne jährlich wechselndes Showprogramm sind hier Gruppen von – zumeist jüngeren – Erwachsenen in Zirkuswagen unterwegs, bieten Schulhäusern und Freizeiteinrichtungen Zirkus-/Theaterprojektwochen an und präsentieren am Ende die respektablen Ergebnisse der Kids vor Zuschauern. Viele Theaterpädagogen finden über diesen Weg in den Beruf und haben vor Ausbildungsbeginn eine Zeit „fahrend“ verbracht. Was dort an Theaterverständnis geprägt wird, trägt ganz entscheidend bei zu der Flexibilität, mit der man sich im Anschluss sein berufliches Zuhause ‚schustert‘. Als Spielern und Spielleitern, Technikern, Traktorfahrern, Beleuchtern, Requisiteuren, als Planern und Machern in einem ist ihnen die Vorstellung von einer Allround-Theaterpädagogik auf sehr pragmatische Weise präsent.

Für Jugendliche öffnet sich das Betätigungsfeld an Schulen ebenso wie in Freizeiteinrichtungen, Theater bieten Kurse und Projekte an und die freie Szene der Schweiz lockt mit attraktiven Möglichkeiten. Erfolgreiche Übergangs-Projekte zwischen der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und dem professionellen Schauspielbetrieb sind beispielsweise in den Produktionen des jungen.theater.basel (vgl. dazu den Artikel von Uwe Heinrich im Heft 48) oder des MoMoll-Theater Schaffhausen zu finden. Wenn auch nur einzelne ausgewählte Jugendliche die Chance ergreifen können, dort unter professionellen Bedingungen eine Inszenierung herzustellen und zu spielen, ist der Einfluss dieser Arbeit auf das theaterpädagogische Selbstverständnis deutlich zu spüren.

Unterstützung finden all diese Projekte bei öffentlichen und privaten Geldgebern. Kulturförderung ist in der Schweiz selbstverständlich und – im Vergleich zu anderen Ländern – auch für Neueinsteiger und ohne institutionalisierten Hintergrund eine realistische Komponente in der Finanzierung von Projekten. Dieses sehr offene und bewegliche Berufsbild der Theaterpädagogik kommt in der Schweiz mit dem Begriff „Theaterschaffende“ zum Ausdruck und ist bezeichnend für ein umfassendes, Theaterproduzierendes Arbeitsfeld. Tatsächlich ist der Wechsel zwischen unterschiedlichen Aufgabenbereichen gang und gebe. Wer Theaterpädagogik studiert hat, wird als Regisseur oder Regisseurin angefragt, bringt sich als Spieler bzw. Spielerin in das nächste Projekt ein, arbeitet dann wieder mit Jugendlichen und im nächsten Moment innerhalb eines Teams als Produktionsleiter/leiterin, Regieassistent/assistentin oder in einer anderer Funktion. Allein schon die personelle Ausstattung von theaterpädagogischen



Projekten – subsumiert man alle Inszenierungsarbeiten mit nicht-professionellen Spielern mal als solche – ist erstaunlich. Der „Allrounder“ in der Schweiz hat mindestens zwei Bedeutungen: Zum einen vereinen sich in ihm Grundfertigkeiten aus allen Bereichen der Theaterkunst, zum anderen sind die Produktionsbedingungen häufig so angelegt, dass es für jeden Teilbereich eine zuständige Person gibt und die Theaterpädagogen von Fall zu Fall die Verantwortlichkeit wechseln können.

Theaterpädagogik an der Hochschule Musik und Theater Zürich (HMT Zürich)

Dem Engagement von Felix Rellstab ist es zu verdanken, dass schon in den 1970er Jahren die ersten Theaterpädagogikstudierenden an der damaligen Schauspielakademie Zürich ihre Ausbildung beginnen konnten. Als integraler Teil der Schauspielklasse erwarben sie die Grundfertigkeiten des darstellerischen Handelns und zogen noch während des Studiums los, um theaterpädagogische Projekte in Zü-

Theaterpädagogik in der Schweiz

richs Schulen und Stadtteilen zu lancieren. Unter Rellstabs Obhut wuchs hier die erste Generation von Theaterpädagogen heran, die – ausgerüstet mit dem schauspielerischen Handwerk und einem Kopf voller Ideen und Ideale – für eine berufliche Anerkennung der Theaterpädagogik ins Feld ziehen konnte.



Theater an der Sihl, Zürich: „black hole“, 9.5.2006 Ein Theater im Wald, nach der gleichnamigen Comic-Serie von Charles Burns, Diplomprojekt Theaterpädagogik von Seraina Dür, Fotos: Bernhard Fuchs



Jahre später und inzwischen mit Peter Danzeisen an der Spitze durchlief die ehemalige Schauspielakademie im Verbund mit dem Theater an der Sihl die Akkreditierung zur Fachhochschule. Als Department Theater ist sie nun Teil der Hochschule Musik und Theater Zürich und bis vor kurzem haben in einem vierjährigen Studium Schauspiel-, Regie- und Theaterpädagogikstudierende ihre Ausbildung mit einem Diplom abgeschlossen. Inzwischen beginnt zum zweiten Mal ein Studienjahr unter dem neuen System des Bachelor/Master-Studiums, während zwei Jahrgänge noch nach der alten Studienordnung zu Ende geführt werden.

Inhalte

Der Bachelor wird – wie die bisherigen Diplomstudiengänge – seit dem Studienjahr 2005/06 in den Vertiefungen Schauspiel, Regie und Theaterpädagogik angeboten und die Studierenden erwerben in einer dreijährigen Ausbildung den Bachelor of Arts. Schon zum Aufnahmeverfahren melden sich die Bewerber mit einer „Vertiefungswahl“ (Schauspiel, Regie oder Theaterpädagogik) und werden entsprechend geprüft. Im ersten Studienjahr findet eine gemeinsame Grundausbildung des darstellerischen Handelns statt, begleitet von Lehrveranstaltungen zu Theorie und Geschichte des Theaters. Der Unterricht ist überwiegend in Lerngruppen organisiert, in denen Studierende aus den einzelnen Vertiefungen gemischt werden, miteinander und voneinander lernen.

Mit dem zweiten Studienjahr wird die curriculare Trennung explizit. Neben der Zusammenarbeit in Unterrichtseinheiten mit den Schauspielerstudierenden wird in Regie und Theaterpädagogik vermehrt das konzeptionelle, dramaturgische und fachtheoretische Denken und Handeln in den Mittelpunkt gestellt. Ausgehend von einem klassischen Stoff werden Analyseverfahren geschult, die Studierenden erstellen ein eigenes, gegenwartsbezogenes Inszenierungskonzept und setzen einen Ausschnitt davon exemplarisch um. Außerdem erkunden die Studierenden der Vertiefung Theaterpädagogik im zweiten Studienjahr verschiedene Zielgruppen, arbeiten in Schulhäusern mit Kindern, leiten ihre Schauspiel-Kollegen an und inszenieren erstmals eigene szenische Skizzen mit nicht-professionellen erwachsenen Darstellern.

Im letzten Bachelor-Jahr Theaterpädagogik gewinnt das Inszenieren zunehmend an Bedeutung. Die Realisierung von Projekten mit Jugendlichen und Erwachsenen aus einem besonderen sozialen Umfeld stehen dabei im Vordergrund. Eine enge Begleitung und Reflexion der theaterpädagogischen Pro-

jektarbeiten seitens der Dozierenden schult die Studierenden einerseits in der Anpassung von konzeptionellen und methodischen Vorgehensweisen in den unterschiedlichen Berufsfeldern der Theaterpädagogik, zugleich wird ihr aus der schauspielerischen Grundausbildung resultierendes darstellerisches Werkzeug in eine Beziehung zu der theaterpädagogischen Vermittlungsarbeit gebracht und parallel weiterentwickelt.

Mit einem dreisemestrigen Master-Studiengang können – vorbehaltlich der Bewilligung durch die zuständigen politischen Instanzen – ab dem Studienjahr 2008/09 die Theaterpädagogen ihr eigenes berufliches Profil ausbauen und die vollwertige Berufsbefähigung erlangen. Master-Projekt und Master-These bilden den Kern dieses Profils, das eigenständiges Arbeiten auf einem hohen Niveau ausbilden soll. Neben einer inhaltlichen Vertiefung von sozial- und gesellschaftsrelevanten Fragestellungen und theaterpädagogischer Fachwissenschaft sind u.a. Angebote transdisziplinären Charakters, die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern des Gegenwartstheaters und eine intensive Ausbildung von Managementkompetenzen angedacht.

Strukturen

Die Verpflichtung auf ein für alle drei Vertiefungen gleich verlaufendes erstes Ausbildungsjahr bleibt mit der Umstellung der Diplom- auf Bachelor-/Masterstudiengänge erhalten. Einige theaterpädagogische Lehrveranstaltungen sind Bestandteil des für alle geltenden Curriculums im ersten und zweiten Semester, separate Felderkundungen und -experimente beginnen allerdings schon im Frühjahr für die zukünftigen Theaterpädagogen. Ein früherer Beginn mit spezifisch theaterpädagogischen Praxisanteilen wird die schauspielerische Grundausbildung stärker als bisher ergänzen. Für den Bachelor-Studiengang entfällt das die ersten beiden Studienjahre abschließende Vordiplom. Die Leistungen werden über die Lehrveranstaltungen neu mit Credits bewertet, die international einheitlich skaliert sind. Neben der Vergleichbarkeit von Ausbildungsleistungen (1 Credit entspricht 30 Lernstunden) soll dadurch den Studierenden der Wechsel zwischen verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulen erleichtert werden. Wie im Einzelnen der neu gesetzte Einschnitt nach dem dritten und letzten Bachelor-Jahr aussehen wird, ist noch in der Diskussion. Die nach dem neuen Modell auszubildenden Studierenden am Departement Theater lassen aber erkennen, dass sie eine Master-Zertifizierung anstreben. Eine strukturelle Besonderheit der HMT stellt das in den Ausbildungsaufbau integrierte Theater an der



Theater an der Sihl, Zürich & Theater Ticino, Wädenswil, 15.5.2006 „Durchzug“ – addio, inereschantum & alpenduft – ein mehrsprachiges Theaterprojekt, Diplomprojekt Theaterpädagogik von Roman Weishaupt mit: Clau Alig, Maria Auer, Flavia Cabrin, Corin Curschellas, Jürg Gautschi, Rolf Marugg, Martina Rüegg, Rico Valär, Claudia Walther, Fotos: Bernhard Fuchs



Sihl dar. Dieser hauseigene Theaterbetrieb ist einerseits mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendtheater ein angesehener öffentlicher Kulturbetrieb und finanziell unter anderem an Aufträge für eben jenes junge Publikum gebunden. Andererseits übernimmt das Theater an der Sihl einen Teil der Verantwortung für die Ausbildung von Schauspiel-, Regie- und Theaterpädagogik-Studierenden und ist dementsprechend curricularen Forderungen verpflichtet. Dieser Spagat ist teilweise strapaziös, fördert allerdings eine Gelenkigkeit, die Lehrende wie Lernende zeigen müssen und den Theatercharakter des ganzen Departements entschieden stärkt. Bestrebungen, die unbefriedigenden Aspekte dieser Situation zu entschärfen, zeigen sich in dem Bemühen, einen Teil des Theaterauftrages in die anstehen-

Theaterpädagogik in der Schweiz

de Gründung eines Kindertheaterhauses Zürich einzubinden.

Konsequenzen, die diese Neuausrichtung für den Spielplan des Theaters an der Sihl bedeuten, werden ab der kommenden Saison Einfluss nehmen und den Theaterbetrieb als Teil der Hochschule verändern. Mit der Umstellung auf die Bachelor-/Masterausbildung zeichnet sich jetzt bereits ab, dass Produktionen des Bachelor-Studiengangs überwiegend aus hauseigenen Kräften entstehen, in der Masterausbildung mit renommierten Theaterpersönlichkeiten zusammengearbeitet wird. Das Theater an der Sihl als theaterpädagogische Schaltstelle zwischen Ausbildung und Berufspraxis wird aber im Grundsatz erhalten bleiben. Die Angebote für Jugendliche werden erweitert, die Einbindung der Studierenden in die Inszenierungsarbeit weiter intensiviert und auf eine Öffnung des Theaters für weitere theaterpädagogische Projekte unterschiedlichen Charakters hingearbeitet.

Zwischenresümee

Die Umstellung auf die der Deklaration von Bologna entsprechenden Bachelor- und Masterstudiengänge haben einiges an Zeit und Arbeit in Anspruch genommen. Dennoch sind die Reformen innerhalb des theaterpädagogischen Curriculums nicht erst seit der Einführung des neuen Studiendekrets Teil des Hochschulalltags. Insbesondere durch den wenige Jahre zuvor vollzogenen Wechsel von der Berufsfachschule Schauspielakademie zum Fachhochschulstatus der HMT war der Prozess von Entwicklung und Evaluierung der Lehre noch in vollem Gang. Die Bologna-Deklaration hat Zürich sozusagen in einem Augenblick des Wandels erreicht und konnte in die sukzessive Ausgestaltung des Studienganges und seiner Vertiefungen integriert werden.

Als großen Gewinn für eine insgesamt lebendige Kommunikationskultur in der Hochschule ist dabei sicher die recht stabile Situation unter den Dozierenden sowie eine flache Hierarchie innerhalb des Departements anzusehen. Die Entscheidungsverläufe zeichnen sich durch eine hohe Transparenz aus und in den einzelnen Gremien wird ein kontinuierlicher Dialog untereinander gepflegt. Zudem ist eine Vernetzung innerhalb und zwischen den Fachgruppen (Bewegung; Stimme; Szene; Theorie; Projektleitung) in zum Teil wöchentlichen Sitzungen gewährleistet. Ineinandergreifendes, sich ergänzendes, zu-spielendes Arbeiten zählt zu einem der wesentlichen Ziele, auf die sich die Dozierenden verpflichten. Damit ist ein Rückzug auf die individuell zu verantwortende Lehrveranstaltung so gut wie ausgeschlossen. Im Interesse der Studierenden wird

das kollektive Arbeiten angestrebt, welches die Studierenden untereinander, das Zusammenspiel zwischen Dozierenden und Studierenden und die Dozierenden untereinander umfasst. Dass ein so formuliertes Verständnis des Lehrens einem Idealbild gleichkommt, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. Aber obwohl wir immer wieder daran scheitern, sind wir dennoch fest entschlossen, es weiterzuverfolgen. Der Gewinn liegt auf alle Fälle darin, dass wir in permanenter Kommunikation zu Ausbildungsfragen stecken und ein Verantwortungsbewusstsein für gemeinsame Studieninhalte und -strukturen pflegen.

Perspektiven

Weitere Schritte der inhaltlichen und strukturellen Studienreform werden sich in den kommenden Jahren vollziehen. Mit der diesjährigen Übergabe der Departementsleitung an Hartmut Wickert geht auch der Wechsel zu einem Departement Darstellende Künste einher, das in nächster Zukunft Teil der neuen Züricher Hochschule der Künste sein wird. Von dem Zusammenschluss profitieren sollen vor allem die Studierenden, die – so wird erhofft – in studiengangübergreifenden, transdisziplinären Lehrveranstaltungen und Projekten nahe an der Realität zeitgenössischen Kunstschaffens Ausbildungsangebote wahrnehmen können. Bereits in den vergangenen Jahren ist ein Zuwachs an spartenübergreifendem Lehren und Lernen zum Teil des Hochschulalltags geworden, eine Fortsetzung und Vertiefung dieser Erfahrungen erscheint lohnenswert. Parallel dazu steht der Ausbau von Forschungsaktivitäten an. Die Gratwanderung zwischen Theorie und Praxis der Darstellenden Künste mit zukunftsweisenden Forschungsvorhaben auszukundschaften, wird weitere Veränderungen im Zusammenspiel von Lehrenden und Studierenden mit sich bringen und neue Reformen in Gang setzen.

Erzählen, was ich nicht weiß

- Reiner Steinweg/Gerd Koch
- ISBN 3-937895-14-0, 230 Seiten, 2005, 15,- €

Erzählen, was ich nicht weiß wird den Wert des mündlichen Erzählens, die Feststellung: Erzählen (k)eine Kunst – auch in Traditionsbezug dokumentieren. Spontanes Erfinden von Geschichten in Gruppen, Erzählen im Kontext von Methoden der Konfliktbehandlung, ErzählCafés und ErzähltheaterCafés bilden inhaltliche Schwerpunkte des Buches. Es geht um das Entdecken der eigenen inneren reichen Bilderwelt, um Fantasiereisen zur Angstbewältigung beim Erzählen. So werden Therapieprotokoll, Projekt, Geschichtenkurs Hilfsmittel der Praxis und der Selbsterkundung aufgegriffen.



Das Ausbildungssystem an der „Janáčeks Akademie für Musik und Theater“ (JAMU) in Brno

Daniela Ouhřabková

Im Rahmen des Austauschprogramms „Erasmus“ verbrachte ich das Sommersemester 2006 an der Universität der Künste Berlin, am Institut für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel. Angeregt dadurch, möchte ich im Folgenden das Ausbildungssystem an einem ähnlichen Fachbereich der Akademie in Brno, Tschechische Republik beschreiben, an dem ich zur Zeit studiere.

Allgemein betrachtet sind Ausbildungsinhalte und Charakter der Lehrveranstaltungen an der „Janáčeks Akademie für Musik und Theater“, kurz JAMU, und dem „Institut für Theaterpädagogik“ ähnlich. Der offensichtlichste Unterschied liegt zunächst in den unterschiedlichen Bezeichnungen der Studiengänge.

Um die Bezeichnung des Studienganges an der JAMU zu verstehen, muss ich einige historische Entwicklungslinien der tschechischen Theaterpädagogik skizzieren. Dieser Studiengang wurde konzipiert und wird durchgeführt als eine künstlerisch orientierte Ausbildung, weshalb er auch an einer künstlerischen Akademie und nicht „nur“ als Lehramtsstudium eingerichtet wurde. Trotzdem beinhaltet dieses Studium – neben künstlerischen Aspekten – auch eine an der Schulpraxis orientierte Pädagogik. Meiner Ansicht nach würde die Übersetzung „Theatre in Education“ die Inhalte des Studiums besser erfassen, als „Darstellendes Spiel“. Wörtlich übersetzt heißt der tschechische Studiengang an der JAMU „Atelier für Dramatische (oder „Theater-“) Erziehung“ („Dramatická Výchova“). Die Bezeichnung „Atelier“ ist für alle künstlerischen Fachbereiche der Akademie üblich, der Begriff „Erziehung“ verweist auf das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung, das im tschechischen Kontext an der Schulbildung orientiert ist. Als zu unterrichtendes Fach gilt die „Dramatische Erziehung“ im System der tschechischen Schule für die Sekundarstufen I und II, denn in der tschechischen Schule bildet die „Dramatische Erziehung“ – neben Musik und Kunst – das dritte ästhetische Fach. Diese etwas widersprüchliche Bezeichnung zwischen der künstlerischen und schulpädagogischen Ausrichtung des Faches muss nun historisch umrissen werden.

Die Wurzeln dessen, was man heute „Theaterpädagogik“ nennt, liegen im Tschechien der 1920er Jahre. Dort begann die zielgerichtete theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf semi-



Theater an der Sihl, Zürich: „entgleisen“, 16.4.2006 Ein Stück, geschrieben aus Briefen von Friedrich Glauser, gespielt in einem Güterwagen auf dem Bahnhof St. Johann in Basel, mit Urs Humbel, Philippe Schuler, Evangelos Sarakis und Rolf Huber, Regie und Text: Christin Glauser, Fotos: Bernhard Fuchs



professioneller Basis. In den 1960er und 70er Jahren gab es – auch unter englischen Einflüssen – in der ČR eine Renaissance dieses pädagogischen Denkens. Außerhalb von Schulen und Akademien entstand eine recht breit gefächerte Kultur einer Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen: berühmte Festivals, internationale Workshops, unabhängige Theatergruppen und Ähnliches. Vor diesem Hintergrund gab es starke Bestrebungen ein Schulfach ähnlichen Inhalts einzuführen, was durch umfang-

Das Ausbildungssystem an der „Janáčeks Akademie für Musik und Theater“ (JAMU) in Brno



Theater an der Sihl, Zürich: „Zoff & Zank – Wenn zwei sich streiten“, 1.5.2006 Diplomprojekt Theaterpädagogik von Tanja Stauffer, Figuren/Spiel: Doris Weiller, Musik/Spiel: Basil Erny, Regie: Tanja Stauffer, Fotos: Bernhard Fuchs



reiche Reformen der Schullehrpläne in dieser Zeit unterstützt wurde. Bereits damals sollte ein neues Schulfach eingerichtet werden: „Dramatická Výchova“, was man mit „Dramatischer Erziehung“ übersetzen könnte. Hier sollten theatralische Mittel und Methoden als eigenständiges Unterrichtsfach unterrichtet werden. Die Inhalte dieses *geplanten* Faches kommen denen des deutschen „Darstellenden Spiels“ nahe. Weil es aber dazu nicht kam, wurden Möglichkeiten außerhalb von Schulen, unabhängig von staatlicher Unterstützung, gesucht. Dies begründete eine starke Tradition theaterpädagogischen Arbeitens in der Tschechischen Republik, die sich in besonderem Maße künstlerisch orientierte.

Einen Sprung in dieser Entwicklung bildete der politische Umbruch 1989/90. Nach der „Revolution“ wurde das Ausbildungssystem für Schulen und Hochschulen vollständig restrukturiert. 1990 wurde endlich an der Akademie in Brno der selbstständige Fachbereich für Theaterpädagogik und 1991 ein solcher an der Prager Akademie gegründet. In der Hoffnung und Annahme, dass nun auch ein theaterpädagogisches Schulfach in Tschechien eingerichtet werden würde, griff man die Bezeichnung aus den 70er Jahren auf und benannte die akademischen Fachbereiche als „Dramatická Výchova“, Fachbereiche für „Dramatische Erziehung“, was aber inhaltlich die deutsche „Theaterpädagogik“ bezeichnet. Leider stellte sich heraus, dass die Hoffnungen auf eine Institutionalisierung eines entsprechenden schulischen Unterrichtsfaches vergeblich waren. Während 2004 „Dramatická Výchova“ als verpflichtendes Unterrichtsfach in einem Gesetzentwurf eingebracht worden war, fiel es in letzter Lesung aus den neuen Rahmenlehrplänen für die Schulen wieder heraus und blieb ein fakultatives Unterrichtsfach, was es bereits vorher war.

Meiner Meinung nach beschreibt der Begriff „Dramatická Výchova“ als Bezeichnung für den akademischen Studiengang nicht angemessen alle Studieninhalte und auch nicht die beruflichen Möglichkeiten, die die Absolventen nach diesem Studium haben. Inhalte und Möglichkeiten sind deutlich vielfältiger, als es der Begriff wahrscheinlich suggeriert. Im folgenden möchte ich diese Meinung näher erläutern. Dazu werde ich zunächst die offizielle Definition des Begriffs und der offiziellen Studieninhalte der JAMU anführen. Im anschließenden Kapitel werde ich die konkreten, praktischen Studieninhalten ausführlich darlegen, was einen Vergleich zwischen abstrakten Begriffen und deren Umsetzung in der Praxis ermöglicht.

Dramatická Výchova ist eine komplexe Richtung ästhetischer Erziehung, die Mittel und Prozesse der dramati-

Das Ausbildungssystem an der „Janáček Akademie für Musik und Theater“ (JAMU) in Brno

schen Kunst benutzt. Es geht um ein System der sozialen und künstlerischen Erziehung von Kindern, Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, das auf die ästhetische Bildung, auf den Erwerb theatraler Fertigkeiten, auf die Entwicklung der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens fokussiert ist. Das Wesentliche der dramatischen Erziehung liegt im Lernprozess, der vor allem aus unmittelbaren Erlebnissen und persönlichen Erfahrungen durch Handlungen, insbesondere bei Rollenspielen, besteht. Die dramatische Erziehung führt zur Kultivierung der Lernenden, zur Entwicklung ihrer Kreativität und Empathie, zur Vertiefung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten und sie ermöglicht, die Fähigkeiten zu erwerben, die zum individuellen kreativen Ausdruck in Wort und Bewegung notwendig sind.

Die Studieninhalte lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

Ziel des Studiums ist nicht nur, die Studenten mit entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, sondern auch die jeweiligen künstlerischen Voraussetzungen zu entfalten. Danach sollen die Studenten fähig sein, ihre eigenen Inszenierungen mit Amateurgruppen vorzubereiten und theaterpädagogische Techniken und Methoden in der Schule, im Freizeitbereich usw. anzuwenden. Das Studium dramatischer Erziehung ist konzipiert als ein künstlerisches und pädagogisches Studium, in dem beide Aspekte des Fachs gleich gewichtet sind. Das heißt, die Ausbildung orientiert sich nicht nur an theatralen Disziplinen, deren Inhalte und Methoden im Bereich des Amateurtheaters angewendet werden, sondern auch am Schultheater. Die Studenten werden also befähigt, sowohl schulische als auch außerschulische Theaterinszenierungen anzuleiten.

Charakter und Struktur des Studiums

Im Jahr 2004 wurde das Studium an der JAMU an die Normen eines europäischen Studiensystems und an das ECTS-System angepasst. Das bisherige System eines fünfjährigen Magister-Vollzeitstudiums wurde in zwei Stufen aufgeteilt: Bachelor (BA) und Master (MA). Nun dauert das BA-Studium sechs Semester und das folgende MA-Studium vier Semester. Beide Studienabschlüsse erfordern eine Aufnahmeprüfung und Studienteilprüfungen sowie Testate am Ende jedes Semesters. Am Ende beider Abschlüsse stehen Staatsprüfungen, eine Diplomarbeit und ein Absolventenprojekt sowie die Verteidigung beider Abschlussarbeiten.

Möglich ist auch, ein berufsbegleitendes Studium für Erwachsene, ausgebildete Lehrer, Sozialarbeiter und andere Pädagogen zu absolvieren, aber auch Theaterleiter, die eine pädagogische Ausbildung benötigen, können sich hier einschreiben. Dieses Studium dauert zwei Jahre. Um einen möglichst

großen Einzugsbereich an Teilnehmern abzudecken, wird dieses Studium ausschließlich als Wochenendstudium organisiert: An einem Wochenende pro Monat, von Freitag Abend bis Sonntag Abend werden Veranstaltungen durchgeführt. Die Schwerpunkte sind die gleichen wie die der Vollzeitstudenten, doch stehen hier die praktisch-künstlerischen Inhalte noch stärker im Mittelpunkt, da von einer pädagogisch-didaktischen Vorbildung der Teilnehmer ausgegangen wird.

Aufnahmeprüfungen

Die Aufnahmeprüfungen sind sehr schwierig, verlaufen in drei Runden und setzen sich aus folgenden Teilen zusammen: Ein persönliches Gespräch, das bereits an fachlichem Wissen und Studienmotivation orientiert ist, ein schriftlicher Test (Allgemeinbildung, grundlegende pädagogische und psychologische Kenntnisse, Kunst- und Literaturgeschichte im Überblick, Philosophie, eine Fremdsprache, kreatives Schreiben), ein psychologischer Persönlichkeitstest, eine essayistische Bearbeitung eines vorgegebenen Themas und – als wichtigster Bestandteil – eine praktische Prüfung der kreativen Voraussetzungen und Fähigkeiten: Voraussetzungen für Regie, Dramaturgie, Schauspiel und Bewegung, Fähigkeiten im kreativen Denken und im Ausdruck, Literatur und (bildende) Kunst. Der größte Wert wird auf Kooperations- und Leitungsfähigkeit gelegt. Zum Beispiel kann es Aufgabe sein – nach einer Stunde Vorbereitungszeit –, eine einstündige, theaterpädagogisch orientierte, kreative Übungsstunde mit Kindern praktisch durchzuführen, die von einer Gruppe von Prüflingen gemeinsam geleitet wird. Dabei bewerten die Aufnahmeprüfer die pädagogisch-didaktischen und künstlerisch-kommunikativen Fähigkeiten der Prüflinge.

Von den etwa 80 Bewerbern jährlich werden nur 10 bis 12 aufgenommen. Die Aufnahmeprüfungen sind physisch und psychisch erschöpfend, trotzdem verlaufen sie in einer positiv spannungsvollen, weil freundlichen Atmosphäre.

„Atelier“, Dozenten und Studenten

Bis 2004 wurde nur alle zwei Jahre immatrikuliert, das heißt, bis dahin studierten nie mehr als drei Studienjahrgänge mit max. 36 Studenten gleichzeitig im „Atelier“. Die Studienatmosphäre kann man als familiär bezeichnen. Das „Atelier“ wird von vier Hauptdozenten geleitet: PhDr. S. Macková, PhDr. J. Pelán CSc., Mgr. J. Hrabalová und Mgr. A. Pernica. Außerdem unterrichtet hier eine „neue pädagogische Generation“, die zur ersten Generation der

Das Ausbildungssystem an der „Janáčeks Akademie für Musik und Theater“ (JAMU) in Brno

Studenten, die nach 1990 ihr Studium abgeschlossen haben, gehören. Dadurch ergibt sich eine gute Balance zwischen älteren und jüngeren Lehrkräften – anders, als an der Prager Akademie. Ich vermute, diese Altersstruktur des „Ateliers“ ist ein Grund für die künstlerische und pädagogische Offenheit im „Atelier“ gegenüber neuen fachlichen Entwicklungen.

Seminare und Studienanforderungen

Das Semester dauert durchschnittlich dreieinhalb Monate, das Wintersemester von Anfang Oktober bis Mitte Januar und das Sommersemester von Mitte Februar bis Ende Mai. Am Ende jedes Semesters folgt eine „Testwoche“ und ein „Prüfungszeitraum“, in der diese abgelegt werden. Der Prüfungszeitraum umfasst meist einen Monat. Um eine Prüfung zu bestehen, hat jeder Student zwei Versuche. Eine Prüfung, und, bei Nichtbestehen, eine Wiederholungsprüfung; um eine zweite Wiederholungsprüfung muss man schriftlich beim Dekan ersuchen, der das in einer Dozentenkommission entscheiden lässt. Sollte auch diese Prüfung nicht bestanden werden, hat das automatisch die Exmatrikulation zur Folge. Jede einzelne Lehrveranstaltung muss durch Testate und Prüfungen abgeschlossen werden, weshalb die Prüfungszeiträume für alle Beteiligten sehr anstrengend sind.

Trotz formal strenger Studienanforderungen herrscht an der JAMU eine persönliche Atmosphäre, durch face-to-face-Interaktion lässt sich informell manche rigorose Bestimmung pragmatisch auslegen.

Das Studium teilt sich in Pflichtveranstaltungen, die die Studenten zu absolvieren haben, und fakultative Veranstaltungen in allen Fachbereichen, die sich die Studenten aussuchen können. Leistungen, die bereits in einem vorhergehenden Hochschulstudium erbracht wurden, können an der JAMU anerkannt werden. In jedem Studienjahr müssen 60 Credit Points erworben werden, dabei erbringen die jährlichen Pflichtveranstaltungen allein bereits 60 Credit Points. Pro Semester müssen meistens 17 Pflichtveranstaltungen geleistet werden, die zwischen zwei und vier Semesterwochenstunden dauern, d.h., bereits die Pflichtveranstaltungen überschreiten bereits die Mindestcreditzahl. Die fakultativen Veranstaltungen sind also nur mit großer persönlicher Motivation in der Freizeit zu besuchen. Alle Veranstaltungen der Fachbereiche an der JAMU sind offen für Hospitationen von Studenten aller Fachbereiche, d.h., besonders im Masterstudiengang, während dem nicht so viele Pflichtveranstaltungen zu absolvieren sind, bieten sich mehrere Spezialisierungen an.

Das Studium setzt sich aus Vorlesungen sowie theoretischen und praktischen Seminaren zusammen. Die praktischen Veranstaltungen haben dabei das insgesamt größere Gewicht. Während des Bachelor-Studiengangs haben die theoretischen Lehrinhalte noch einen größeren Umfang. Zu diesen theoretischen Inhalten gehören: Theatertheorie und -geschichte, Theateranthropologie, Literaturtheorie, Kinderliteraturgeschichte, Pädagogik, Didaktik, allgemeine und Entwicklungspsychologie, Sozialkommunikation, Ethik, Ästhetik und Philosophie. Diese Veranstaltungen werden meist mit mündlichen Prüfungen oder aber mit Tests oder Seminararbeiten abgeschlossen.

Die praktischen Veranstaltungen laufen ein bis sechs Semester. Das hängt davon ab, wie wichtig und umfangreich das jeweilige Fachgebiet ist. Nach einer Mindestteilnahme von 75 % der Lehrveranstaltungen werden auch diese Kurse mit einer „Klausur“ beendet, was bedeutet, dass eine Aufführung vor JAMU-internem oder -externem Publikum erfolgt. Praktische Veranstaltungen und Seminare sind ausgerichtet auf die persönliche künstlerische Entwicklung und den Erwerb theatraler Fähigkeiten auf den Gebieten Schauspiel, Regie und Dramaturgie (Grundlagen des Schauspielens; Prozess der Dramatisierung und der kollektiven Inszenierung; die Fähigkeit, einen Text selbstständig zu schreiben, sich selbst zu inszenieren und diesen Text schauspielerisch auch selbst umzusetzen), Grundlagen der Bewegung, Akrobatik, Tanz und Improvisation, Stimmarbeit (Phonetik, Logopädie), kreatives Schreiben, eigenes Literaturprojekt und „Theaterforum“.

Pflicht sind auch Seminare in einer Fremdsprache, für Management oder kreative Medienarbeit. Die Studenten nehmen gelegentlich an verschiedenen Workshops teil, die vom Atelier organisiert werden oder von einem ausländischen Pädagogen geleitet werden, außerdem nehmen sie an Theaterfestivals für Kinder und Jugendliche teil. Es wird von den Studenten selbst jedes Jahr ein Theaterfestival ausgerichtet, das „Sítko“, das aus studentischen Abschlussprojekten und -inszenierungen, Workshops, Kunstausstellungen, Gastspielen von Kinder- und Jugendtheatern und Diskussionen über aktuelle Entwicklungen der Theaterpädagogik besteht.

Praxis im Studium

Zu den wichtigsten Veranstaltungen gehört das Praxisseminar. Dieses Hauptfach wird vom ersten bis zum 6. oder 10. Semester belegt. Im Rahmen dieses Seminars sollen die theoretischen Kenntnisse mit den praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden werden. Hauptaugenmerk liegt hier in

Das Ausbildungssystem an der „Janáčeks Akademie für Musik und Theater“ (JAMU) in Brno

der kreativen Planung und Durchführung von theaterpädagogischen Lektionen für Kinder und Jugendliche. Wegen seines Stellenwertes versuche ich im folgenden, dieses Seminar ausführlicher zu beschreiben.

Während des gesamten Studiums leiten die Studenten schulische und außerschulische Gruppen an. Das geschieht allein und zu zweit, ohne dass sich die Studenten ihren Partner aussuchen könnten. Alle Vorbereitungen und Reflexionen müssen schriftlich erfolgen.

1. Semester (BA):

Im ersten Semester finden meist Hospitationen in verschiedenen Schultypen oder Ausbildungs- und Freizeitzentren statt. Außerdem werden die Studenten mit Workshopformen, die für Kinder und Jugendliche geeignet sind, durch Hospitationen und Selbsterfahrungen vertraut gemacht. So erhalten die Studenten einen Überblick über einige Kontexte und Organisationsformen, in denen mit Kindern und Jugendlichen theaterpädagogisch gearbeitet werden kann. Alle diese Veranstaltungen verlaufen unter den Augen des Dozenten, danach werden jeweils die Beobachtungen und Erfahrungen zwischen den Studenten reflektiert.

2. Semester (BA):

Hier arbeitet der erste Jahrgang mit einer Schulklasse. Jeweils zwei Studenten erarbeiten eine Lektion für eine feste Gruppe von Schülern, während die anderen Studenten hospitieren. Zusätzlich ist in diesem Semester ein außerschulisches Projekt mit Kindern und Jugendlichen Pflicht.

3. und 4. Semester (BA):

Jetzt wird kontinuierlich mit einer Grundschulklasse gearbeitet; die Kinder sind 6 bis 11 Jahre alt. Im Rahmen des regulären Unterrichts wird hier bereits „Darstellendes Spiel“ von Studenten angeleitet. Zusätzlich suchen sich die Studenten eine außerschulische Gruppe, die sie nun für ein Semester anleiten.

5. und 6. Semester (BA):

Hier ist das Praxisseminar fokussiert auf Kinder und Jugendliche, die etwa zwischen 12 und 16 Jahren alt sind. Eine Klasse wird dabei halbiert und jeder Student muss die Hälfte der Schüler selbstständig anleiten. Die außerschulische Gruppe wählen die Studenten nach gegebenen Möglichkeiten und persönlichen Präferenzen.

Das Bachelor-Studium wird mit einem selbstständig zu führenden Abschlussprojekt beendet. Das kann

ein eigener zu inszenierender Text oder ein Gruppenprojekt oder eine Gemeinschaftsarbeit zweier Studenten oder die Leitung eines Workshops oder ein interaktives theaterpädagogisches Projekt sein.

7. und 8. Semester (MA):

Entscheidend für diese Ausbildungsphase ist die Orientierung des Studenten an seiner geplanten beruflichen Laufbahn; d.h., wer eher an der Schule unterrichten will und die Möglichkeit dazu hat, wird sich eine Schulklasse organisieren, wer in freien oder außerschulischen Projekten arbeiten möchte, wird sich dort eine Gruppe suchen.

9. und 10. Semester (MA):

Dieses Studienjahr wird vom Masterabschlussprojekt bestimmt. Die Masterarbeit muss vor einer Staatsprüfungskommission verteidigt werden. Das Abschlussprojekt kann eine eigene Theaterinszenierung mit Kindern oder Jugendlichen sein, die jedoch nicht aus einer Klasse sein dürfen, oder aus einem mindestens zweitägigen Theaterworkshop oder einem internen oder externen theaterpädagogischen Projekt (s.o. „Seminare und Studienanforderungen“). Für die Erarbeitung und Entwicklung dieses Abschlussprojekts sowie für die schriftliche Masterarbeit steht dem Studenten eine beratende Lehrkraft zur Seite.

Berufschancen

Wie bereits oben geschrieben, war der Fachbereich „Dramatische Erziehung“ in der Hoffnung gegründet worden, dass es bald im Rahmenlehrplan der Tschechischen Republik eingerichtet werden würde, wodurch die Nachfrage für ausgebildete Pädagogen und somit ein professioneller Bedarf für die Absolventen gesichert gewesen wäre. Doch stellt sich nun das Problem, wie man „Darstellendes Spiel“ in der Praxis unterrichten kann, auch wenn es kein reguläres Unterrichtsfach ist. Jeder Absolvent ist nun gezwungen, sich mit einem schlüssigen Konzept bei Direktoren vorzustellen, um dort für die eigene sinnvolle schulische Existenz zu werben. Möglich sind „Darstellendes Spiel“ (DS) als Pflichtfach, als Wahlpflichtunterricht oder als eine Art Arbeitsgemeinschaft. DS als Pflichtfach wird z.B. unterrichtet an berufs(aus)bildenden Schulen, die zum Abitur und in pädagogische Richtungen führen; DS als Wahlpflichtunterricht gibt es seit einiger Zeit öfter an Gymnasien. In diesem Berufsfeld kann der Absolvent meistens maximal eine halbe Stelle bekommen. An Grundschulen ist es üblich, dass Arbeitsgemeinschaften für DS eingerichtet werden.

Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

Angesichts dieser beschränkten Berufsmöglichkeiten an Schulen wird es verständlich, warum die künstlerische Seite der Hochschulausbildung etwas stärker gewichtet ist. Die größten Chancen bestehen für Absolventen in mehr oder weniger „freien“ Theaterprojekten außerhalb der Schule. Das bringt auch mit sich, dass sich die Theaterpädagogik weniger starr als im Schulbetrieb gestaltet, sondern dass sie recht schnellen und starken Veränderungen unterworfen ist.

Während des Bachelor- und Masterprojekts ist es von besonderer Bedeutung, dass sich der Student bereits um die Anbahnung professioneller Kontakte und das Sondieren künftiger Berufsmöglichkeiten bemüht. Ich möchte einige erfolgreiche Theaterprojekte nennen, die auch aus Masterarbeiten hervorgegangen sind. (Nach deutschen Kategorien sind solche Projekte wohl am besten unter dem Status des „eingetragenen Vereins“ (e.V.) zu verstehen):

- „Augusto“ hat sich auf das „Forumtheater“ (nach Augusto Boal) und auf die Weiterbildung von Lehrern und anderen Pädagogen durch Workshops spezialisiert;
- „Der Clown für Kranke“ erstellt kleine theatrale Auftritte und kleine Workshops für kranke und behinderte Kinder.

- Es gibt viele theatrale Projekte, die auf verschiedene soziale Schichten und soziale (Rand-)Gruppen ausgerichtet sind: für verhaltensauffällige Jugendliche, für Kinderheime, Sinti und Roma, zur Drogenprävention, als Kommunikationstraining für Manager, für Blinde und als erlebnispädagogische Kurse.
- Solche Angebote gibt es auch für Jugend- und Freizeitclubs.
- Häufig werden solche Kurse auch an Volkshochschulen angeboten.
- Man kann Theaterworkshops leiten oder Theaterfestivals organisieren.
- Gelegentlich kann man mit diesem Abschluss auch an professionellen Theatern als Dramaturg arbeiten.

Ein Vergleich zwischen den Ausbildungen an der JAMU und der UdK, die ich bisher kennen gelernt habe, fällt mir nicht leicht. Die Ziele und theoretischen Inhalte beider Ausbildungen sind ähnlich. Auch die gesellschaftliche Bedeutung der Theaterpädagogik scheint in beiden Ländern vergleichbar zu sein. Allerdings sind die gesellschaftliche Akzeptanz und der Grad der Institutionalisierung in der Tschechischen Republik noch (?) nicht so entwickelt, wie ich es wünschen würde.

Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland: Eine kritische Betrachtung und ein Plädoyer für den *Paedagogus ludens*

Antonios Lenakakis

Prolog

In den letzten 15 Jahren haben Entwicklungen im Bereich *Theater in der Schule* in Griechenland stattgefunden, die für die deutschsprachigen Theaterpädagog(inn)en -Lehrer(innen) vielleicht interessant sein könnten.

Der vorliegende Beitrag beobachtet diese Entwicklungen, fasst ihre wichtigen Punkte zusammen und setzt sich mit den neuen Tendenzen im Fach kritisch auseinander.

Zunächst wird das griechische Bildungssystem in Form einer Abbildung, als Orientierungsfolie, dargelegt. Weiterhin wird das Fach *Theater in der Schule* am Beispiel von zwei neuen Schultheaterbüchern, je für die 5. und 6. Klasse und für die 10. Klasse, dargestellt. Durch diese Darstellung werden die Schwerpunkte bzw. die Lerninhalte des Faches verdeutlicht, die in Zusammenhang mit der Fachausbildung der Lehrenden stehen. So wird weiterhin die Fachausbildungssituation zum Lehrer stichwortartig erläutert, zunächst zum allgemeinen Lehrerstudium, im Folgenden zur Fachausbildung. Der Abschnitt *Die neuen Tendenzen* zeigt, dass die Schule ein *beliebter* Arbeitsplatz für Nicht-Lehrer ist. Sicherlich ist es eine Bereicherung für die Schule, insbesondere wenn es um Kunst und Theater geht. Man darf sich jedoch in diesem Zusammenhang nach der Rolle der Lehrerin, des Lehrers heute und ihrer/seiner Kompetenzen fragen. Der Beitrag plädiert zum Schluss für den *Paedagogus ludens*, den spielenden Pädagogen und die spielende Pädagogin, als überzeugende Antwort auf die immer wieder steigenden beruflichen Anforderungen, d.h. auf die psychischen und sozialen Konstitutionen der heutigen Schüler(innen) und die sich widersprechenden Orientierungs-, Handlungs- und Entscheidungszwänge in der Bildungspraxis. Das sind Aspekte, die bis dato im Bereich *Theater und Schule* in Griechenland noch wenig diskutiert worden sind.

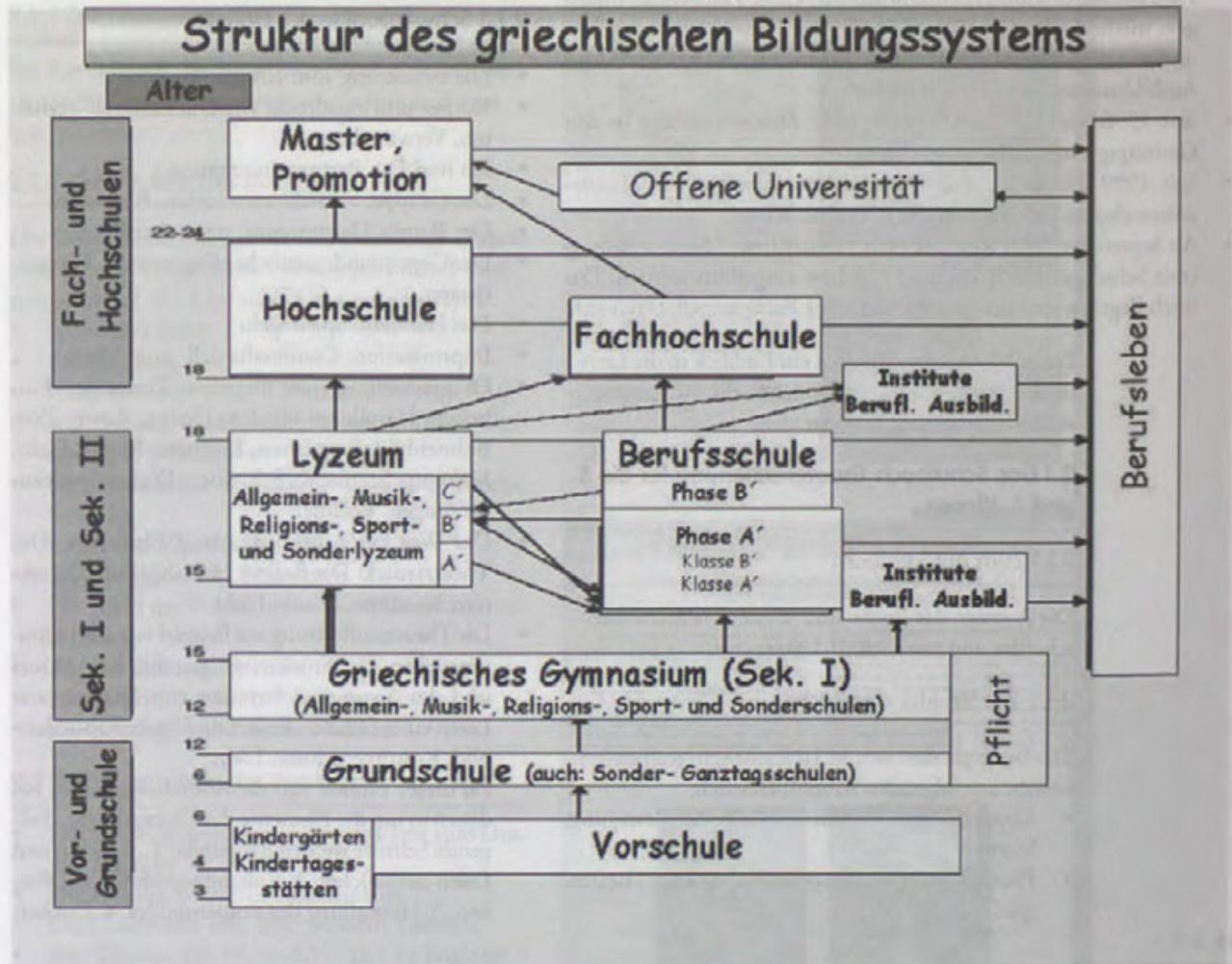
Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

1. Die Struktur des griechischen Bildungssystems

Im Allgemeinen ähnelt das griechische Bildungssystem dem deutschen. Es gibt jedoch einige wichtige Differenzierungspunkte, die in Bezug auf das

folgende Schema und unser Thema zu erläutern sind:

Die Vorschule dauert 1–2 Jahre, die Grundschule 6 Jahre. Das Studium sowohl zum Grund- als auch zum Vorschullehrer gehört zu den Erziehungswissenschaften und dauert 4 Jahre (Bachelor).



2. Das Theater in der Schule

Das Theater als *Bereicherungselement* in den Fächern Sprache, Geschichte und Literatur wurde von den Lehrerinnen und Lehrern unsystematisch aber immer wieder angewandt. Die Form *Schultheater* hatte eine große Verbreitung, allerdings mit einem starken nationalistischen oder religiösen Charakter und mit zweifelhafter pädagogischer und ästhetischer Wirkung¹. In den Rahmenrichtlinien für alle Schulstufen findet man, allerdings mit viel Mühe, entsprechende Hinweise zum Theater als Unterrichtsmethode und im Rahmen der Kulturveranstaltungen der Schule.

In den letzten 15 Jahren zeigt sich jedoch im Bereich *Theater in der Schule* eine Expansion an Initiativen², Publikationen³ und Ausbildungsangeboten.

- Im Jahre 1989 wurden Rahmenrichtlinien für die Vorschule herausgegeben, bei denen das Theater – in Form von Theaterspiel, Improvisation, Puppen- und Schattentheater, Pantomime – im Bereich der ästhetischen Bildung einen besonderen Platz einnimmt⁴.
- Im Jahre 1990 fand die offizielle Einführung der *Theatererziehung* in die Grundschule statt. In den Richtlinien⁵ wird das Theaterspiel als ein Bereich der ästhetischen Bildung thematisiert und sowohl als autonomes Fach, gleichwertig wie Bildende Kunst und Musik, als auch als interdisziplinäre Tätigkeit betrachtet.
- Drei Jahr später, im Jahre 1993, wurde das erste Theaterbuch für den Lehrer herausgegeben, das aus zwei Teilen besteht. Der erste

Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

Teil bezieht sich auf Theater und Theaterspiel und gibt dem Lehrer allgemeine methodologische Prinzipien und praktische Anweisungen für das Theaterspiel. Der zweite Teil befasst sich mit der Form *Dramatisierung narrativer Texte*.

- In den Jahren 1995–1999 fand die Realisierung des Programms *MELINA: Kunst und Kultur an den Schulen* vom Ministerium für Bildung statt, im Rahmen dessen das Theater einen besonderen Platz bekam; es wurden Lehrerbroschüre, CDs, Videoaufzeichnungen, methodische Anweisungen für Lehrer(innen) herausgegeben und es haben Kunststätten- und Museumsbesuche und vielfältige Ausbildungsseminare stattgefunden.
- Seit 1996 wird das Fach Theater bzw. *Theatererziehung* in den Ganztagsgrundschulen unterrichtet.
- Seit 1999 gibt es das Fach Theater bzw. *Elemente der Theaterwissenschaften* (mit Schulbuch) in der 10. Klasse.
- Ab September 2006 wird das Fach Theater bzw. *Theatererziehung* (mit Schulbuch) in der 5. und 6. Klasse eingeführt werden. Das buch liegt bis jetzt nur als elektronischer Form als pdf-Datei vor.

Einen besonderen Wert hat ein Einblick in die Lerninhalte der beiden Theaterbücher, die im Folgenden stichwortartig dargestellt werden.

2.1 Das Schulbuch Theatererziehung für die 5. und 6. Klasse

2.1.1 Zum Autorenteam

Die Autoren des Buchs sind je zwei Theaterwissenschaftler und zwei Sek. II-Lehrer.

2.1.2 Zur Struktur des Buches

Das Buch gliedert sich in 16 Einheiten; jede davon besteht aus folgenden Arbeitsbereichen:

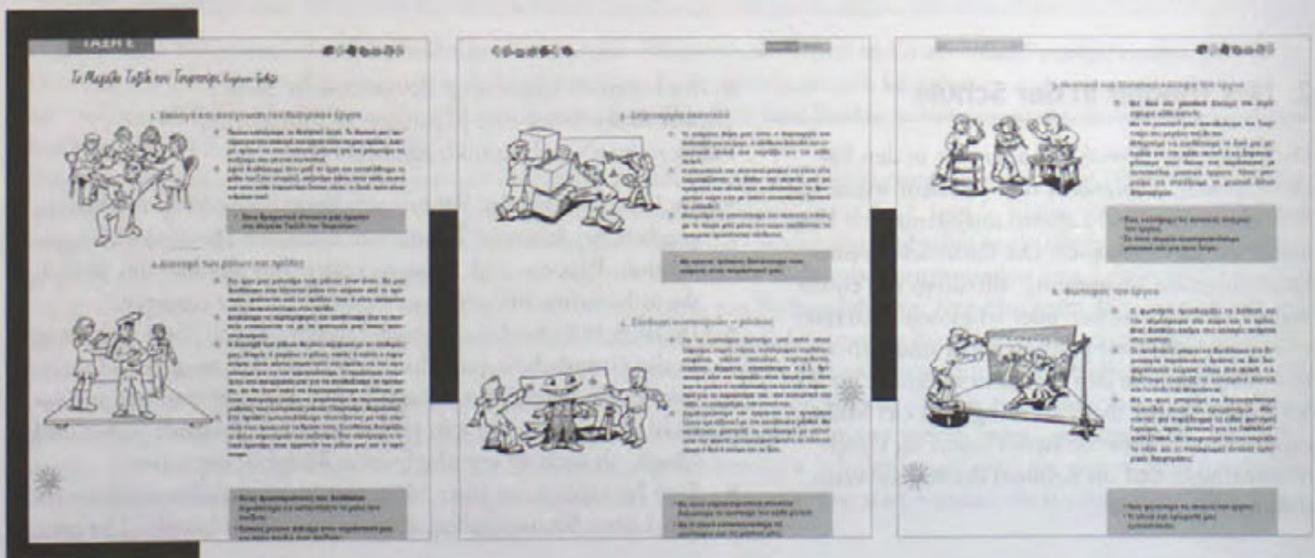
- *Körper* (Körper- und Gesichtstraining, Bewegung, Stimme)
- *Phantasie* (Improvisationsübungen und Theaterspiel)

- *Verwandlung* (Dramatisierung von Texten, Bildern, Musik)
 - *Magisches* (Grundprinzipien der (Theater)Kunst: Die Hauptfaktoren einer Theateraufführung)
- Am Ende jeder Einheit gibt es
- eine Reflexionsphase (10 min.) und
 - eine Auswertungsphase des gelaufenen Prozesses.

2.1.3 Schwerpunkte der Einheiten

- Die Bedeutung vom Kreis
 - Körper und Ausdruck: Ausdrucksmittel, Verhalten, Verwandlung
 - Ich und Du: Partner, Interaktion
 - Die Gruppe: Selbstkonzentration, Rhythmus
 - Der Raum: Theaterraum, szenischer Raum
 - Der Gegenstand: szenischer Gegenstand, Puppentheater
 - Das Handeln: Spielregeln
 - Improvisation: Commedia dell' arte, Maske
 - Dramatisierung eines narrativen Textes in 3 Einheiten: Handlung, Helden, Dialog, Raum, Zeit; Bühnenbild, Requisiten, Kostüme, Musik, Licht, Make-up; Szenisches Schreiben: Dialog, Regieanweisungen, Erzähler
 - Der Weg zur Aufführung in 3 Einheiten: Das Theaterstück; Die Rollen: Haltung, Stil, Charaktere; Kostüme, Musik, Licht
 - Die Theateraufführung am Beispiel von zwei Theaterstücken: ein Stück eines griechischen Autors und der *Sommernachtstraum* von Shakespeare: Lesen eines Stückes, Rollen und Proben, Bühnenbild, Kostüme, Musik, Licht.
- Zu dieser Einheit vgl. die Abbildungen 2–4, bei denen es um die Elemente des Theaters geht. Folgende Schritte werden dargestellt: 1. Auswahl und Lesen des Stückes, 2. Rollenübernahme und Proben, 3. Herstellung des Bühnenbildes, 4. Erschaf-

Abb. 2-4



Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

fung von Kostümen und Masken, 5. Ton und Musik und 6. Beleuchtung des Stückes.

- Theaterzuschauer: Die Rolle des Zuschauers im Theater.

2.2 Das Schulbuch „Elemente der Theaterwissenschaft“ für die 10. Klasse

2.2.1 Zum Autorenteam

Bei den Autoren des Buchs handelt es sich um zwei Hochschullehrer-Theaterwissenschaftler und zwei Sek.II-Lehrer.

2.2.2 Zur Struktur des Buches

Das Buch gliedert sich in 12 Einheiten. Jede Einheit entspricht einer größeren Theaterperiode und wird entsprechend mit folgenden Themen eingeführt:

- Sprecherziehung
- Entspannung
- Hauptfaktoren einer Theateraufführung: Regisseur, Bühnen- und Kostümbildner, Musiker, Choreograph, Schauspieler
- Theatertheorien: E. Zola, G. Lukács, B. Brecht, Semiotik
- Raum und Zeit im Theater
- Theater als soziales Phänomen
- Die Rolle des Publikums – Die Theaterkommunikation
- Theater und neue Medien
- Die Sprache der Stille
- Die Bildungsfunktion des Theaters.

2.2.3 Schwerpunkte der Einheiten

- Das antike Theater: vom Dionysos-Fest zum Drama; Tragödie
- Die attische Komödie: Aristophanes
- Die Commedia dell' arte: Molière, Goldoni
- Das Theater des 16. und 17. Jh.s in England – Das Elisabethanische Theater – Shakespeare
- Der französische Klassizismus – Molière
- Das kretische Theater
- Das Theater der neugriechischen Renaissance und des 19. Jh.s
- Das Bürgertheater: Ibsen, Tschschow, Strindberg, Xenopoulos
- Das Theater zwischen dem 1. und 2. Weltkrieg – expressionistisches Drama: Horvath, Bruckner, Wedekind, Brecht, Hofmannsthal, Pirandello, Lorca
- Das amerikanische Theater: Eugene O' Neill, Arthur Miller, Tennessee Williams
- Das Theater des Absurden und die neuen Tendenzen des Theaters in der Welt: S. Beckett, E. Ionesco, Jean Genet, A. Adamov, F. Arrabal
- Das griechische Nachkriegstheater.



Abb. 5,6

Ausschnitte aus dem Buch zeigen die Abbildungen 5 und 6. Bei den Abbildungen geht es um eine Einführung in Werke von Sophokles (*Elektra*) und Shakespeare (*Romeo und Julia*), illustriert mit Bildern

Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

aus verschiedenen Aufführungen. Ausschnitte aus Werken der jeweils besprochenen Theaterautoren machen allerdings einen großen Teil des Buches aus.

3. Die Lehrerausbildung zum Theater

3.1 Für die Vor- und Grundschullehrer(innen)

Im Allgemeinen

- Das Studium ist sehr stark auf pädagogisch-didaktische, psychologische und soziologische Gesichtspunkte gerichtet.
- Die Grundschullehrer(innen) werden im Rahmen ihres Studiums für alle Grundschulfächer (außer Fremdsprache und Musik) und ihre Didaktik ausgebildet.

Im Besonderen:

- Im Rahmen des Grundschullehrer(innen)-Studiums finden sich Wahlpflicht-Vorlesungen und/oder Werkstätten, die das Theater als Theorie und weniger als Praxis betrachten. Das hängt von den Universitäten bzw. den Hochschullehrenden und ihrer Ausbildung ab, die das Fach vertreten.
- Meistens sind die Hochschullehrer selbst Theaterwissenschaftler oder Philologen, die die Fachstudienpläne aber auch die Schulbücher (insb. für die Sek. II) mitgestaltet haben. Damit lässt sich auch die Betonung auf die theatergeschichtlichen und literarischen Aspekte des Theaters erklären.
- Es gibt aber auch Dozenten, die das Theater auch als Spiel ansehen und die Struktur der Studienfachpläne beeinflussen. Die Anzahl derer nimmt zu!

3.2 Für die Sek. I-II-Lehrer(innen)

Im Allgemeinen

- Das Studium ist sehr stark fachorientiert und gehört nicht zu den Erziehungswissenschaften, sondern zu den entsprechenden Fachdisziplinen.
- Die Absolventen heißen dann *Professoren* für Physik, Mathematik...
- Pädagogik und Didaktik haben wenig bis keinen Platz.

Im Besonderen

- Die geisteswissenschaftlichen Fakultäten bieten Wahlpflicht-Theatervorlesungen oder Seminare an, die das Theater aus theaterwissenschaftlicher, -geschichtlicher und literarischer Sichtweise betrachten.

4. Die neuen Tendenzen

- Es mehren sich die theaterwissenschaftlichen Fakultäten in den Universitäten Griechenlands.
- Bei vielen finden sich Vorlesungen und insbesondere Werkstätten, die das Fach Theater auch als Praxis betrachten und entsprechend lehren.

- Aus diesen Fakultäten – und nicht aus der Lehrerausbildung – rekrutieren sich diejenigen, die das Fach Theater an den Schulen unterrichten. Ihre Absolventen finden inzwischen Arbeitsplätze in den Ganztagsgrundschulen; sie unterrichten das Fach Theater als Wahlpflichtfach zwei Stunden in der Woche.

5. Epilog: Die neuen alten Fragen und der „Paedagogus ludens“

Inhaltsreich, schön gestaltet und innovativ sind die neuen Bücher für das Theater!

Schön, zukunftsweisend ist es, dass es in Griechenland – im Lande, wo das Theater geboren wurde – immer mehr Interessenten für das Theater in der Schule gibt, dass die Kunst des Theaters bereits in der Schule berücksichtigt wird. Man kann nur neidisch sein, dass die heutigen Jugendlichen in Griechenland sich mit Theatertheorien, z.B. mit dem Theater des Absurden, so früh in ihrem Leben auseinander setzen können. Vor noch gar nicht so langer Zeit konnte man erst im Studium solche Inhalte kennen lernen. Man darf jedoch als Pädagoge und Theaterpädagoge folgende, andere Gesichtspunkte nicht aus den Augen lassen:

- Die „neuen Fachleute“ und die „neuen Theaterbücher“ machen das Berufsleben der eigentlichen Lehrer(innen) scheinbar leichter, da sie sich nicht ums Theater kümmern müssen und ungestört und mit gutem Gewissen ihre Grammatik und Rechenübungen und Geschichtsdaten weiter, wie bisher, unterrichten können.
- Dazu haben sie gute Gründe, da sie die Spiel- und Theaterpädagogik, eine primär handlungsorientierte Disziplin, während ihres Studiums nur einseitig kennen gelernt haben.

In einer Untersuchung⁶ der Athener Universität, Fakultät Erziehungswissenschaften, ist festgestellt worden, dass etwa 70% der 330 beteiligten Grundschullehrer(innen) mit Theaterpädagogik während ihres Studiums nicht zu tun hatten. Weiterhin behauptet die Hälfte der Befragten, dass das Fach Theater nicht von Lehrer(inne)n, sondern von Fachleuten, also Absolventen der theaterwissenschaftlichen Fakultäten, unterrichtet werden soll!

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch eine andere empirische Studie⁷ über die theaterpädagogische Ausbildung von Lehrer(inne)n. Über 65% der 201 Befragten haben sich, während ihres Grundschulstudiums, mit theaterpädagogischen Inhalten niemals auseinander gesetzt!

Zusammenfassend ist also festzustellen, dass das Ausbildungsniveau der Lehrerinnen und Lehrer in Griechenland im Bereich der Spiel- und Theater-

Entwicklungen und Perspektiven des Theaters in der Schule in Griechenland

pädagogik immer noch niedrig ist. Es fehlen grundlegende Ausbildungsgänge, die das Theater sowohl als Theorie als auch und hauptsächlich als Praxis (als Spiel) betrachten.

Eine Untersuchung mit Berliner Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule und der Sekundarstufe I und II hat gezeigt, wie spiel- und theaterpädagogisch ausgebildete Lehrer(innen) mit ihrer beruflichen Praxis umgehen und welche professionellen Kompetenzen und erweiterten pädagogischen Fertigkeiten sie während der Fachausbildung erworben haben (Lenakakis 2004)⁸. Ein Einblick in die Ergebnisse der Studie öffnet sicherlich neue Perspektiven für die Schule heute! Die zentrale Rolle, die die befragten Lehrer(innen) in der inneren Schulreform spielen, zeigt sich in ihrem aktiven und kreativen Handeln. Dies ist ein Aspekt, der bei der Ausgestaltung von Fachstudiengängen nicht zu verkennen ist.

- „Die subjektiv erlebten und gestalteten Momente im spielerischen Gestaltungsprozess während ihrer spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung trugen und tragen in entscheidender Weise dazu bei, ihren persönlichen und damit auch ihren beruflichen Wirkungsgrad zu festigen und zu steigern“ (ebd., S. 214)
- „Die Bildungswirkung der Spiel- und Theaterpädagogik zeigt sich (...) bei den befragten Lehrer(inne)n (...)“
- im selbstverantwortlichen, selbstbewussten Handeln,
- in der Fähigkeit, die Rhizomorphizität und Vieldimensionalität von Leben in der Pluralität der symbolischen Formen zu verstehen und
- in der Möglichkeit des Deutens, Ausdrückens und Darstellens der Vielfalt menschlichen Handelns und Empfindens“ (ebd., S. 215).

Anmerkungen

1 Vgl. Puchner, V. (1988), „Das Kindertheater in Griechenland“, in: *Diadromes*, 10(1988), S. 94–105 (gr.); Kangelari, D. (1991), „Vom Kindertheater der 1930 zum Theater für Kinder der 1970“, in: *Theater für Kinder. Ein Theaterführer*. Athen. Griechisches Zentrum des Theaters für Kinder und Jugendlichen, S. 14–22 (gr.); Matthaios, D. (1991), „Das Kindertheater in Griechenland“, in: *Epitheorisi Paidikis Logotechnias*, 6(1991), S. 13–27 (gr.).

2 Zu nennen ist hier der Verein „Das Theater in der Schule“, Mitglied der IDEA-International Drama/Theatre Education Association, der sich mit Fachkongressen, Ausbildungsangeboten und Publikationen in ganz Griechenland um die Verbreitung des Theaters und der anderen Darstellenden Künste in der Schule kümmert. Vgl. www.theatroedu.gr.

3 Vgl. z.B. die Publikationsreihe von Grammatas, Th. (1996): *Fantasyland, Theater für Kinder und Jugendlichen*. Athen; (1997): *Theaterbildung und Ausbildung der Lehrer(innen)*. Athen; (1997): *Theater und Bildung*. Athen; (1999): *Di-*

daktik des Theaters, Athen. Vgl. auch Moudatsakis, T. (1994): *Die Dramatheorie in der Schule. Das Theaterspiel. Die Dramatisierung*, Athen; (2000): *Die Redelehre im Theater und in der Schule*, Athen; *Das Theater als praktische Kunst in der Schule. Von Stanislavsky, Brecht und Grotowski zur Szenischen Komposition*, Athen. Eine ausführliche Literaturliste findet man unter www.theatroedu.gr. Vgl. auch dazu Endnote 3.

4 Vgl. Rahmenrichtlinien Nr. 486/1989, *Regierungsblatt* Nr. 208A (gr.).

5 Vgl. Rahmenrichtlinien Nr. 132/10-4-1990, Art. 1, 4 und 5 (gr.).

6 Vgl. Grammatas, Th. (2000): *Theaterbildung von Grundschullehrer(inne)n (Untersuchung)*. Athen (gr.).

7 Vgl. Sextou, P. (2001): „Theatererziehung: theoretisches Wissen und empirisches lebenslanges Lernen der Vor- und Grundschullehrer“, in: Charis, K. u.a. (Hg.) (2001): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen: Internationale Erfahrung und griechische Perspektiven*, Athen (gr.).

8 vgl. Lenakakis, Antonios (2004): *Paedagogos ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Schibri: Berlin u.a.

Anmerkung der Redaktion:

Antonios Lenakakis ist Dozent für Spiel- und Theaterpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität von Kreta, Rethymnon. Er lehrt dort im Rahmen einer zweijährigen Weiterbildung von Grund- und Vorschullehrerinnen. Die Teilnehmenden dieses Weiterbildungsstudiums werden aus einer großen Anzahl von Bewerbern ausgewählt und werden während ihrer Weiterbildung bezahlt. Das Angebot beinhaltet u.a. Fragen der kindlichen Entwicklung, Medienpädagogik, verschiedene Formen künstlerischen Gestaltens mit Kindern. Das theaterpädagogische Angebot dauert zwei Semester und umfasst in der Regel 3 SWS. Die Interessenten wählen die Kurse als Wahlpflichtangebot. Im ersten Semester unter dem Titel „Der Lehrer/ die Lehrerin auf der Bühne – Spiel- und theaterpädagogische Praktiken“ geht es zunächst um die Sensibilisierung und Ausbildung der theatralen Ausdrucksmittel der Beteiligten. Angeboten werden Atem-, Stimm-, Konzentrations- und Imaginationsübungen und szenische Spiele auf der Basis von alltäglichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder. Am Ende des Kurses gibt es eine so genannte „Open door“-Veranstaltung. Zuschauer werden zu einer Seminarveranstaltung eingeladen, sie können beobachten oder auch mitmachen, die Arbeit wird präsentiert, aber es gibt keine Aufführung. Erst im 2. Semester „Didaktik der Theaterpädagogik“ wird Bezug auf die Schulpraxis genommen. Hier spielt die Rolle des Spielleiters und seiner Kompetenzen die größte Rolle: Wie gestalte ich als Spielleiter ein spiel- und theaterpädagogisches Programm, meinen Unterricht, ein Schulfest mit meiner Klasse? Wie gehe ich mit den Spielregeln um? Mit welchen organisatorischen, zeitlichen, ästhetischen Fragen muss ich mich auseinandersetzen? Wie komme ich zur Aufführung? Die Kursteilnehmer müssen am Ende entweder im Rahmen des Kurses mit den Gruppenmitgliedern eine Werkstatt anleiten oder mit einer Schulkasse theaterpädagogisch arbeiten, im besten Fall ein Stück auf die Bühne bringen.

Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

H. Ömer Adigüzel

Das türkische Erziehungssystem hat sich, trotz der seit der Zeit der Republik (1923–1935) ständig durchgeführten Innovations- und Entwicklungsarbeiten, von seiner auf das Auswendiglernen und die Speicherung von Informationen gerichteten Zielsetzung noch nicht gänzlich befreien können, es hat die psychomotorische Seite des Lernens vernachlässigt und sich eher auf den kognitiven Bereich gerichtet. Dies hatte zur Folge, dass man sich in allen Erziehungsbereichen eher auf das Ergebnis als auf den Prozess konzentrierte und der eigentliche Erfolg von Bildungsprogrammen daran gemessen wurde, ob die erworbenen Informationen reproduziert werden konnten. In dieser Hinsicht ist das türkische Erziehungssystem noch weit entfernt, Ansätze erfahrungsorientierten Lernens zu praktizieren und die vermittelten Informationen sind nicht darauf gerichtet, Denken im Sinne von Problemlösungen anzuregen.

Erfahrungsorientiertes Lernen benötigt die Interaktion mit anderen, es knüpft an Lernerfahrungen an, die die Lernenden in und außerhalb der Schule sammeln konnten. Das auf Erfahrungen gerichtete Lernen sorgt beim Individuum bekanntermaßen für ein dauerhafteres Lernen. Erinnerung und Dauerhaftigkeit, welche bei einer Unterweisung, die überwiegend auditiv ist, 10 % des Gelernten entsprechen, belaufen sich bei der visuellen Information auf 30 %, während sie bei einer auf die Erfahrungen gerichteten Bildung 90 % erreichen.

Das kreative Drama in der Pädagogik ist eine Methode und Disziplin des erfahrungsbezogenen Lernens, das mit seinen Besonderheiten, seiner vielfältigen Funktionalität in jedem Lernumfeld bei der Aneignung der sozialen Fähigkeiten und vor allem beim Lernen verschiedener Sachverhalte besonders einflussreich ist.

Das, was in Deutschland als „Theaterpädagogik“ und „Darstellendes Spiel“ bezeichnet wird, wird in der Türkei – in Anlehnung an die Begriffsverwendung in England – das „kreative Drama“ in der Erziehung genannt. Dieser Begriff entspricht einem Unterrichtsfach im Ausbildungssystem, einem Verfahren in anderen Unterrichtsfächern und steht – bezogen auf Methoden und Lehrmaterial – eher dem Begriff „Darstellendes Spiel“ nahe. (Vgl. dazu auch den Beitrag von Stig Eriksson in diesem Heft, der von „drama“ als dem aus der englischen Tradition stammenden Begriff für verschiedene theaterpädagogische Aktivitäten spricht.)

Das kreative Drama stützt sich auf die Gruppenaktivität und auf die Lebensformen der Gruppenmitglieder. Ausgangspunkt und Entwicklung des Drama-Prozesses stehen in direktem Zusammen-

hang mit der Bearbeitung der Erfahrungen, die die Teilnehmenden einbringen. Im Umfeld des Dramas werden die Assoziationen und Erinnerungen, die Erfahrungen der Teilnehmenden bei der Lösung von gesellschaftlichen Problemen in einer Als-ob-Realität unmittelbar angesprochen. Die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten des Problems mit Techniken des Dramas setzt an den Lebenserfahrungen der Teilnehmer an. Die Gruppe probiert gemeinsam unterschiedliche neue Wege, Haupt- und Seitenstraßen der Konfliktlösung und der Darstellung, lässt sich auf den Spaß im Spiel und auf das freie Kreieren sowie auf das „So tun als ob“ ein. Die Praxis des kreativen Dramas ist ohne Interaktion, ohne die Begegnung mit anderen nicht möglich.

Seit den 80er Jahre wurden in der Türkei im Bereich „kreatives Drama“ in der Pädagogik neue wissenschaftliche Perspektiven eröffnet und Untersuchungen intensiviert. Im Zuge dessen wurde das kreative Drama als eine Methode, eine selbstständige Disziplin (Unterricht) und ein ästhetisch-künstlerisches Gebiet in das Bildungssystem integriert. Der in der Türkei nach ca. 20 Jahren erreichte Stand zeigt deutlich, dass das kreative Drama nicht nur ein Fach und eine Methode ist, das an privaten Schulen bzw. Institutionen unterrichtet wird, sondern auch ein Fach, das in den Curricula der Grundschulen des Nationalen Bildungsministeriums als Wahlpflichtfach zu finden ist. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass in der Studie des YÖK „Neustrukturierung der Pädagogischen Fakultäten“ (auch wenn diese Studie zahlreiche Aspekte besitzt, die diskussionsbedürftig sind) die Fächer „Drama in der Vorschule“ und „Drama in der Grundschule“ auch in die Studienpläne des grundständigen Lehramtsstudiums als Wahlfach aufgenommen wurden. Dies zeigt uns, dass das Drama in der Türkei auf akademischem Niveau einen überaus hohen Stellenwert erreicht hat. Im Folgenden werden diese Entwicklungen aufgezeigt und neuere Tendenzen im Bereich des „kreativen Dramas“ in Schule und Hochschule der Türkei beschrieben.

Drama in den Schulen der Türkei – Vorläufer und historische Entwicklung

Die Einführung des kreativen Dramas bzw. die weit verbreitete Verwendung von Drama im Unterricht in der Türkei erfolgte zur Zeit der Republik. Vor

Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

dieser Periode waren Drama-Aktivitäten in den Schulen nicht denkbar. Als Vorläufer im Bereich „Drama“ in der Schule gilt Baltacioğlu, einer der wichtigsten Pädagogen jener Zeit. Er hat sich in seinem Buch „Die Gesamtdidaktik“ mit dem Theater an den Privatschulen Istanbuls befasst. Gleichzeitig wurde eine Broschüre, „Die prozessuale Unterrichtung der schulischen Darstellungen“, herausgegeben mit dem Ziel, in der Schulausbildung Drama-Vorfürungen zu veranstalten. In dieser Broschüre wurde auch das Verhältnis von Theater, Erziehung und Bildung thematisiert (vgl. Çoruh, 1950, S. 6). Im Erziehungsbericht von Baltacioğlu mit dem Titel „Das methodische Lehren der Schuldarstellungen“ heißt es: „Kein Wort kann die Bedeutung so wirksam und vollständig erläutern wie Gesichter, Hände oder Körper.“ Hier wird von der Körpersprache, dem Gesichtsausdruck und Gesten, kurzerhand vom Spiel geredet. In derselben Broschüre aus dem Jahr 1925 gibt Baltacioğlu an, dass „die Schuldarstellungen nicht nur für das Lesen, Schreiben und die mündliche Erläuterung, sondern auch für das Erlernen der Geschichte, Literatur und der Sozialwissenschaften“ eine wesentliche Rolle spielen (vgl. San, 1998). Damit wurde die Idee vom „Drama“ als Bildungs- und Ausdrucksmittel in den Unterrichtsplan für die Grundschulen in den Abschnitten Erziehungs- und Bildungsprinzipien aufgenommen.

Baltacioğlu hat 1938 die Bedeutung von Wesen, Gestalt und Inhalt des Schultheaters für die Erziehung und Bildung in seinem Buch mit dem Titel „Gemeinsamer Unterricht“ erneut betont: „Der Ausdruck findet seine höchste, also beste, richtigste und schönste Form in der Theaterkunst. Demnach ist das Theater, die Darstellungskunst das höchste und letzte Mittel der Rhetorik. Die Schule muss das wissen, um davon zu profitieren. Was mich zufrieden stellt, ist, dass der Lehrplan die Darstellungen als Ausdrucksmittel betrachtet ...“ (Çoruh, 1950, S. 10).

Später wurde in den Lehrplänen der Grund- und Mittelschulen auf die Drama-Aktivitäten in Form von Dramatisierung von Unterrichtsinhalten eingegangen. Es wurde empfohlen, dass vor allem Fächer wie Türkisch, Geschichte und Gymnastik mit dieser Methode erteilt werden sollten. (vgl. Çoruh, 1950, S. 47).

In Selahattin Çoruhs 1950 erschienener Schrift „Drama in den Schulen“ finden sich Abschnitte wie die Einführung von „Drama“ in die Schulen, das Kind und Drama-Aktivitäten, pädagogische Grundsätze, die Rolle des Dramas bei der Zusammenarbeit von Schule und Eltern, Drama-Vorstellungen, Theater, Marionetten, Schattentheater und Rundfunk-



Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

vorstellungen. Es ist das erste Buch, das außerhalb des Theaters das „Drama“ in der Türkei betonte und unmittelbare Praxisbeispiele für die Lehrer anbot.

1965 wurde ein weiteres Buch über Drama-Unterricht von Emin Özdemir veröffentlicht: „Drama mit Praxis“. Özdemir vertritt den Standpunkt, dass die Drama-Methode im Leben der Kinder von großer Bedeutung ist, da sie an einen natürlicher Lernprozess anknüpft, der sich aus der Nachahmungskraft der Kinder ergibt (vgl. Özdemir, 1965, S. 3). „Drama mit Praxis“ bezieht sich auf die Weiterbildungsangebote des Kultusministeriums für die Lehrer. In diesem Buch wird die Drama-Methode beschrieben, es wird von Fingerspiel, Pantomime, Nachahmungen, unselbständiger und selbständiger Drama-Darstellung gesprochen und zudem werden Praxisbeispiele, bezogen auf Fächer wie Sozialwissenschaften, Bürgerkunde, Erdkunde und Geschichte, aufgezeigt.

Im Türkischlehrplan der Grundschule aus dem Jahre 1968 finden sich unter den Ausführungen über die mündliche und schriftliche Schilderung diese Sätze: „Die kleinen Drama-Tätigkeiten haben einen bedeutenden Stellenwert für das freie Sprechen der Schülern. Drama bietet auch Gelegenheit bestimmte Themen mit dem Körper darzustellen. Aus diesem Grunde soll der Lehrer eine gehörte oder gelesene Geschichte von den Schülern in der Klasse darstellen lassen. Das gilt auch für die Lerninhalte im Fach Sozialkunde oder in anderen Fächern. Damit ist noch in der ersten Klasse anzufangen. Hierbei sind die bereits erwähnten Drama-Tätigkeiten und die Aufführung schriftlicher Bühnenwerke nicht miteinander zu verwechseln. Was mit einfachen Drama-Methoden gemeint ist, ist, dass die Kinder ein Geschehen darstellen, indem sie sich in die Lage der Personen versetzen, die in den gehörten oder gelesenen Texten vorkommen. Die Schüler Schattentheater oder Marionettenspiele spielen zu lassen und schriftliche Bühnenwerke darstellen zu lassen, ist ebenfalls eine Methode, die das freie Sprechen entfalten soll. Man kann bei den Klassen- und Schulvorstellungen davon profitieren. Das Basteln von Schattentheater- und Marionettenfiguren z.B. durch die Schüler bieten für die Schreibpraxis gute Gelegenheiten. Zuweilen kann ein Thema auch nur mit Bewegungen ausgedrückt werden“ (vgl. Kultusministerium, 1968, S. 121,122, Oğuzkan, 1983, S. 235).

Im Mittelschulprogramm aus dem Jahre 1962 wurde angeführt, dass die Schüler das Gesehene, Gelesene und ihre Gedanken „mit Darstellungen auszudrücken“ versuchen sollten. Außerdem wurde bei der Schilderung der im Türkischunterricht gelesenen

Texte darauf hingewiesen, dass auf den Voraussetzungen aus dem Drama-Unterricht der Grundschulausbildung aufgebaut werden kann. Bei der freien Entfaltung der Sprechfähigkeiten der Schüler wurde außer auf „Unterredung, Erzählung, Diskussion und Schilderung“ auch auf die bedeutende Rolle der Drama-Praxis“ hingewiesen. (Oğuzkan, 1983, S. 236).

Das Kultusministerium hat im Jahre 1983 einen Bericht veröffentlicht, der „Vorschläge über die Entwicklung der Ausbildung der Schönen Künste in der Türkei“ enthielt. Dieser Bericht enthielt auch verschiedene Vorschläge unter dem Titel „Spiel, Drama oder dramatische Tätigkeiten“. Sie beinhalten Folgendes:

In den Kinderheimen und Kindergärten sollen Gruppenbeziehungen und damit verbundene Grundkenntnisse und -fähigkeiten durch die Praxis von Spiel und Drama aufgebaut werden. Diese ist in Form von kreativen Tätigkeiten zu gestalten, bei denen Mittel wie Stimme, Worte, Malen/Zeichnen und Erzählen eingesetzt werden sollten. Zudem sind Programme zu entwickeln, welche dem Grundsatz „ganzheitlicher Bildung“ entsprechen. (...) Zwei Stunden vom insgesamt 10stündigen Türkischunterricht sind als mündliche Erzählung und Drama-Praxis zu behandeln. Die vorschulische Praxis des Dramas ist auch in der ersten Phase der Grundschulausbildung effektiv fortzusetzen. Damit zwei Stunden des Türkischunterrichts als Erzählen und Drama erteilt werden können, soll den Klassenlehrern ein Weiterbildungsseminar angeboten werden, um ihnen somit die Möglichkeit zu geben, sich für diese Praxis zu qualifizieren. Zudem muss für diese Lerninhalte ein Lehrbuch ausgearbeitet werden. (...) In den Mittelschulen sind Theaterkenntnissen, Diktion und Dramatisierung im Türkischunterricht überwiegend anzustreben (vgl. Kultusministerium, 1983, S. 1, 2, 3, 6, 7).

Das kreative Drama seit den 80er Jahren

In der Geschichte des Bildungssystems der Türkei lässt sich also eine gewisse Tradition in Bezug auf Drama und Spiel in der Schule nachweisen. Die Auseinandersetzung mit dem *kreativen Drama* (in einem weitgefassten und zeitgenössischen Sinn) beginnen allerdings erst in den 1980er Jahren mit der gemeinsamen Arbeit von Prof. Dr. İnci San von der Universität Ankara und dem Theaterkünstler Tamer Levent San. Die kreativen Drama-Arbeiten in der theoretischen und praktischen Didaktik, die San und Levent zusammen mit den englischen und deutschen Experten unternommen haben, bilden in

Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

dieser Hinsicht in der Türkei auch die Anfangsjahre des kreativen Dramas. Anfang 1980 hat Levent mit jungen Amateurbühnenkünstlern Improvisationsarbeiten begonnen. An der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Ankara wurden im Jahre 1982 mit 70 Studenten Werkstätten zum kreativen Drama (Theaterpädagogik/Darstellendes Spiel) durchgeführt.

Das erste internationale Seminar zum „Drama“ wurde 1985 unter Mitwirkung des deutschen Kulturinstituts und der englischen Kulturvereine veranstaltet. Experten des kreativen Dramas aus Deutschland und England nahmen an diesen Seminaren teil und leiteten die Werkstattarbeit. Die Mehrzahl der Teilnehmer an den Werkstätten bestanden aus Pädagogen, die sich maßgeblich an der Entwicklung der Didaktik beteiligt hatten. Mit Blick auf die heutige Situation lässt sich feststellen, dass es auch diese Pädagogen und Erziehungswissenschaftler – und nicht in erster Linie Künstler und Bühnenkünstler – waren, die für den Bereich des kreativen Dramas eintraten und sich ihm aneigneten. Die internationalen Seminare, die seit 1985 alle zwei Jahre veranstaltet werden, haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Interessen und Kenntnissen der Verfahren des kreativen Dramas in Ankara und der Türkei ausgeübt. Sie sind wesentlich für die Verbreitung und steigende Bedeutung dieser Methode verantwortlich.

Die Pädagogen für die Vorschule, Pädagogen, Psychologen, Kunstlehrer und einige Amateurbühnenkünstler, die diese Seminare besuchten, haben 1990 – ausgehend von den in den Seminaren erworbenen Kenntnissen – den zeitgenössischen Drama-Verein gegründet. Zu den Zielen dieses Vereins gehören:

- die Förderung und Verbreitung der Praxis des kreativen Dramas,
- die Organisation von Veranstaltungen, Seminaren und Konferenzen zu diesem Zweck,
- die Einführung des kreativen Dramas als Kunstform, als Fach und effektive Lehrmethode in die Lehrpläne der Schulen,
- Information über Arbeiten, die außerhalb der Schule mit verschiedenen Zielgruppen, wie Kranken, älteren Leuten und Süchtigen, stattfinden
- die Weiterbildung von Mitarbeitern, die die Praxis des kreativen Dramas anleiten können,
- das Anbieten von Möglichkeiten für diejenigen, die sich vor allem im Bereich von Kindertheater bilden und weiterentwickeln wollen,
- die Förderung des kreativen Dramas als ein effektives Verfahren insbesondere in der Erziehung und im Theater.

Im Laufe der Zeit haben zunächst die privaten Bildungseinrichtungen, hauptsächlich die vorschuli-



Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

schen Bildungseinrichtungen in Ankara, den Bereich des kreativen Dramas gefördert und angenommen. In der Folge begann sich die Drama-Darstellung und der Drama-Unterricht in den Grund- und Mittelschulen dieser privaten Bildungseinrichtungen rasch auszubreiten. Im Zuge dessen konnten auch die staatlichen Schulen dieser Entwicklung nicht länger widerstehen, auch sie begannen mit dem kreativen Drama zu arbeiten, überwiegend als freie Tätigkeit, Projektarbeit, im Unterricht einzusetzende Methoden oder auch als Unterrichtsfach. Der Begriff „kreatives Drama“ beginnt sich sowohl in der Schule als auch in der außer-schulischen Bildungsarbeit durchzusetzen: Mal ist damit die Arbeiten an Gedichten gemeint, mal aufführungsbegleitende Aktivitäten des Kindertheaters oder Tanzübungen und -aufführungen, immer mehr und öfter wird vom kreativen Drama gesprochen. Die Mehrzahl derer, die in diesen Bildungseinrichtungen die Drama-Praxis vorantreiben, sind Mitglieder des zeitgenössischen Drama-Vereins, die sich in den Kursen oder Seminaren des Vereins weitergebildet haben. Zum Teil haben sie auch Vorlesungen über das kreative Drama besucht, die seit 1990 von der Abteilung für schöne Künste an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Ankara im Rahmen eines Magisterstudiums angeboten werden, und ihre Magisterarbeit und/oder ihre Dissertation innerhalb dieses Studienprogramms geschrieben. Darüber hinaus wurde damit begonnen, in den Abteilungen für Entwicklungspsychologie des Kindes an den Universitäten Gazi und Hacettepe sowie in der Theaterabteilung der Fakultät für Sprachen, Geschichte und Erdkunde Vorlesungen zum kreativen Drama anzubieten. Dies bedeutete zugleich, dass aus diesen Studienzusammenhängen heraus Magisterarbeiten entstanden sind; nahezu 100 Magisterarbeiten und Dissertationen sind bis heute in diesem Bereich verfasst worden. Inzwischen wurde auch das 350-stündige Ausbildungsprogramm des zeitgenössischen Drama-Vereins für die Drama-Lehrer und -Leiter, der die einzige nicht-staatliche Organisation ist, die im Zuge dieser Entwicklungen Weiterbildungen anbietet, vom Kultusministerium genehmigt, und der zeitgenössische Drama-Verein wurde als Mitglied der BAG Spiel und Theaterpädagogik e.V. in Deutschland anerkannt.

Wie geht's weiter – aktuelle Tendenzen

Im Sonderfachbericht über die Entwicklung der Bildung der Schönen Künste aus dem Jahre 1991, in dem es um Probleme der Kunstausbildung in den

Schulen der Türkei geht, wurde festgestellt, dass innerhalb der Kunstausbildung zwischen der phonetischen, plastischen und dramatischen Dimension der Kunst kein Gleichgewicht besteht (Kultusministerium, 1991, S. 14, Art. 7). Obwohl das Drama bei der Kunstausbildung ein eigener und sehr wichtiger Bildungszweig ist und als durchaus wirkungsvolle Lehrmethode und Lehrtechnik dient, könne von dieser Eigenschaft des Dramas noch nicht profitiert werden. (Art. 9, S. 14). Deshalb wurden folgende Vorschläge gemacht:

Es ist auf ein Gleichgewicht im Verhältnis zwischen den phonetischen, plastischen und dramatischen Dimensionen und Elementen der Kunstausbildung zu achten (Art. 8, S. 18). Dem Drama, als einer sozialen Kunstform, soll bei der Kunstausbildung wegen seiner spezifischen Qualitäten, seiner Eigenschaft, das Selbstvertrauen der Spielenden zu stärken und die kognitiven Fähigkeiten auszubilden, besondere Aufmerksamkeit zukommen (Art. 9, S. 18). Die Kunst ist in der Vorschul-, Grundschul-, Mittelschul- und Hochschulausbildung ein unentbehrlicher Bestandteil „der gemeinsamen Allgemeinkultur“. Als erster Schritt in diesem Zusammenhang sind Musikunterricht und Malen, die in den Gymnasien als fakultative Fächer angeboten werden, umgehend in obligatorische Fächer zu verwandeln und außerdem „Drama“ als fakultatives Fach in den Gymnasien einzuführen. (Art. 1, S. 20). Von der Vorschulausbildung an ist im Rahmen der allgemeinen Kunstausbildung dem Drama eine große Bedeutung beizumessen. In allen Lehrerbildungsprogrammen muss „Drama“ als ein obligatorisches Fach unterrichtet werden, was als einer der auf die professionelle Kunstausbildung gerichteten Vorschläge zu betrachten ist (Art 8, S. 24).

Vergleicht man die Berichte, so lässt sich feststellen, dass im Bericht aus dem Jahre 1983 „Drama“ als Begriff verwendet wurde, die Einführung des Dramas als eine Lehrmethode empfohlen und seine Bedeutung für das handelnde Individuum und die Gruppe hervorgehoben und akzeptiert wurde. Im Bericht aus dem Jahr 1991 hingegen wird davon gesprochen, dass das Drama innerhalb der allgemeinen Ausbildung und Kunstausbildung ein umfangreicher Lehrbereich ist. Diesem Bericht zufolge ist das Drama eine eigene Lehrmethode, die für die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und das Entstehen des Selbstvertrauens beim Individuum sorgt. Dass man darauf bestand, dass das „Drama“ in allen Lehrerbildungsprogrammen als obligatorisches Fach anzubieten ist, stellt eine der wichtigsten Entwicklungen dar.

Die aufgezeigten Entwicklungen im türkischen Erziehungssystem haben erhebliche Veränderungen

Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

hervorgehoben. Es wurde begonnen, pädagogische Ansätze vorzustellen, bei denen die Lernenden und aktiven Lehrmethoden im Mittelpunkt stehen. Bei diesen Diskussionen bekam das kreative Drama als eine Methode, welche sich die Lehrer in kurzer Zeit aneignen können und deren Folgen sehr wirksam sind, eine zentrale Bedeutung.

Der Unterrichts- und Erziehungsrat hat im September 1998 das Ausbildungsprogramm für den fakultativen Drama-Unterricht in den Grundschulen veröffentlicht. Seit 1998 hat das kreative Drama als Unterrichtsfach unter den sieben fakultativen Fächern in den Schuljahren 4–8 im türkischen Erziehungssystem einen festen Platz erhalten. Ungeachtet der noch nicht vorhandenen Stellen wurden ein Ausbildungsprogramm erstellt und offizielle Drama-Handbücher (eher für die Lehrer) vorbereitet. Die Einführung des kreativen Dramas als ein obligatorisches Fach an den Lehrerhochschulen und pädagogischen Fakultäten sorgte sowohl für die Ausbildung von Drama-Lehrern als auch für die Aneignung und Praxis des kreativen Dramas als eine effektive Lehrmethode in der Lehrerweiterbildung. Lernen durch Erleben, interdisziplinäre Bezüge, aktives Rollenspiel und Improvisationstechniken sind auf diese Weise in großem Umfang in das türkische Erziehungssystem eingegangen.

Im Gefolge der PISA-Studie (die Türkei belegte unter 41 Ländern in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften den 36. Platz, im Bereich der Lesefähigkeiten den 34. Platz) wurden weitere fundamentale Reformen des Erziehungssystems eingeleitet und neue Programme ins Leben gerufen. Die Türkei hat auf die Resultate der PISA-Studie sehr schnell reagiert und die Unterrichtspläne der Klassen 1–5 der Grundschule sowie sämtliche Unterrichtspläne der Mittelstufe verändert und somit ein ganz neues Bildungsprogramm entwickelt und es im ersten Jahr nach seiner Entwicklung an 100 Pilotschulen in verschiedenen Landesteilen erprobt. Inzwischen wurde begonnen, es im Bildungsjahr 2005/2006 landesweit einzuführen. Dieses Erziehungsprogramm bezieht sich wahrnehmungs- und lerntheoretisch auf einen konstruktiven Ansatz und auf die Theorie der multiplen Intelligenzen (H. Gardner).

Das neue Programm ist auf den Schüler und das aktive Lernen konzentriert, es richtet sich eher auf den Lernprozess als auf das Ergebnis und erfordert eine sowohl geistige als auch körperliche Beweglichkeit. Mit diesen Prinzipien steht es dem kreativen Drama nahe. Dies hat auch bewirkt, dass das kreative Drama im neu ausgearbeiteten Programm vor allem als ein Lehrverfahren/mittel aufgenommen wurde, das fast in jedem Unterricht und zur Erreichung der angeführten Ziele empfohlen wird. Zum

Beispiel bei der Vermittlung der Themen der 1.–3. Klasse („meine Schulbegeisterung“, „mein unvergleichbares Heim“ und „Gestern, Heute, Morgen“) sowie bei vielen Themen des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs wie „Kultur, Erbe, Menschen, Orte“ wird als Lehrverfahren unmittelbar auf das Drama verwiesen und werden Techniken wie Spiel, Rollenspiel und Improvisation empfohlen. Gemäß diesem Verständnis wurden auch die Lehrbücher ausgearbeitet und wird das kreative Drama in einer Zeit, in der sich die Bemühungen zur Annäherung an die Erziehungssysteme der EU-Länder intensivierten, als eine wesentliche Methode des Lehrens und Lernens angesehen.

Das kreative Drama in der Hochschulausbildung

Nachdem 1997 die Unterrichtsfächer „Drama in der Grundschulausbildung und in der Vorschule“ an allen pädagogischen Fakultäten zu einem obligatorischen Fach in der Lehrerausbildung wurde, begann die Universität Ankara im Jahr 2000 ein selbständiges Magisterprogramm, das auf die Ausbildung im Bereich des kreativen Dramas ausgerichtet ist. Nicht nur in den lehrausbildenden Fakultäten, sondern auch in anderen pädagogischen Bereichen, in den Sozialwissenschaften, den Fremdsprachen, in Psychologie, Schülerberatung, Naturwissenschaften und Mathematik begann das kreative Drama als fakultatives Fach relevant zu werden. Selbst in der mit einer Universität gleichzusetzenden Polizeiakademie begann sich das kreative Drama – mit dem Ziel der Entwicklung des Einfühlungsvermögens und der demokratischen Haltung und Handlung – als ein obligatorisches Fach im Lehrplan durchzusetzen.

Das Magisterprogramm „kreatives Drama“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Ankara wurde innerhalb der Abteilung der Schönen Künste gegründet, es kann mit oder ohne Magisterarbeit absolviert werden.

Laut Studienordnung des Instituts hat das Magisterprogramm ohne Magisterarbeit das Ziel, dem Teilnehmer grundlegende Kenntnisse im beruflichen Bereich zu verschaffen und zu vermitteln, wie die vorhandenen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden sind. Dieses Programm besteht aus mindestens zehn Veranstaltungen, für die 30 Kredit-Punkte vergeben werden, und einem Semesterprojekt.

Wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt und Prüfungen abgelegt werden, können die Studierenden zu dem Programm mit einer Magisterarbeit übergehen. Dieses Programm ist auf eine Teilnehmerzahl von 25 pro Jahr beschränkt und für die Lehrer in ver-

Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des kreativen Dramas in der Türkei

schiedenen Bildungseinrichtungen und die Absolventen der erziehungswissenschaftlichen und theaterwissenschaftlichen Abteilungen konzipiert. In dem Programm werden folgende Veranstaltungen als obligatorisch oder fakultativ angeboten: Kunstepochen, Kunsttheorien, kreatives Drama 1 und 2, Spiel- und Bühnenkunde 1 und 2, Kinder- und Jugendliteratur und das kreative Drama, Theatergeschichte und deren Theorien, Geschichte des kreativen Dramas, seiner Ansätze und Methoden, Bildung im Museum und Drama, Kindertheater, Drama in der Vorschule, Bewegung/Tanz und Drama, Programm- und Projektentwicklung beim Drama, Didaktik des Dramas, Entwicklungspsychologie, Kunstphilosophie, Kunstpsychologie, Untersuchungsmethoden und -techniken usw. Die Studierenden, die das Programm besuchen, können auch zusätzliche Vorlesungen belegen, aus Bereichen, in denen sie sich weiterqualifizieren wollen oder aus dem erziehungswissenschaftlichen oder theaterwissenschaftlichen Bereich.

Ende 2005 wurde das Magisterprogramm für das kreative Drama zu einem unabhängigen Wissenschaftszweig im pädagogischen Institut an der Universität Ankara und seitdem werden neben den Magisterprogrammen mit und ohne Magisterarbeiten auch Promotionsprogramme angeboten. Letztendlich hat die Ausbildung des kreativen Dramas in der Türkei vor allem in Folge der wissenschaftlichen Zusammenarbeit mit deutschen Instituten eine sehr schnelle Entwicklung zu verzeichnen. Vor allem das Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin hat zur Verbreitung des kreativen Dramas in der Türkei einen wichtigen Beitrag geleistet; in letzter Zeit sind auch die BAG Spiel und Theater e.V. und Lehrende des Darstellenden Spiels an den Universitäten Hamburg, Hildesheim und Hannover beteiligt. Die Einrichtung des kreativen Dramas als obligatorisches Fach in der Lehrerabteilungen und als obligatorisches und auch fakultatives Fach in den Grundschullehrplänen sowie dessen Etablierung als Lehrmethode in vielen Unterrichtsfächern gemäß dem neu entwickelten und 2006 eingeführten Bildungsprogramm sind insgesamt sehr positiv zu beurteilen.

Literatur:

- Adigüzel, H.Ö. (2002). „Das auf Erfahrung beruhende Lernen und Dramatisierungsverhältnis bei der Bildung“, Universität Marmara, 1. Symposium über Lernen und Lehren, Istanbul.
- Çoruh, S. (1950) Drama in den Schulen (2. Auflage), Istanbul
- MEB (2004). PISA-Projekt 2003, nationaler Frühbericht, Ankara.
- MEB (1983). Vorschläge über die Entwicklung der Ausbildung der Schönen Künste in der Türkei, Ankara: Oberberatungsrat des Kultusministeriums
- MEB (1991). Der Ausschussbericht über die Entwicklung der Ausbildung der Schönen Künste in der Türkei, Ankara: Kultusministerium: Ankara, Unterrichts- und Erziehungsrat.
- MEB (1968). Das Grundschulausbildungsprogramm, Ankara: Publikationen des Kultusministeriums.
- OECD (2003) Learning for Tomorrow's World-First Results From PISA, Paris.
- OECD (2003) Results From PISA Executive Summary, Paris.
- Oğuzkan, F. Kinderliteratur, Ankara: Gül Druckerei, 4. Auflage, 1983.
- Özdemir, E. (1965) Drama und Praxis, Ankara: Publikationen des Kultusministeriums.
- San, I. (1998). „Die Praxis des kreativen Dramas in der Türkei – gestern und heute.“, Zweiter nationaler Kongress für Kinderkultur, (4–6 November 1998), Ankara.

Anmerkung der Redaktion

H. Ömer Adigüzel ist Dozent an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Ankara. Er hat seinen Artikel in deutscher Sprache verfasst und uns freundlicherweise gestattet, Kürzungen oder redaktionelle Bearbeitungen vorzunehmen. Bei der redaktionellen Bearbeitung war es manchmal notwendig, Begriffe oder Zusammenhänge in ein geläufigeres Deutsch zu übertragen. Dies gilt insbesondere für einzelne Fachtermini oder auch für die Titel der angegebenen Literatur, die im Original in türkischer Sprache veröffentlicht ist. Sollte es dadurch zu sprachlichen oder sachlichen Ungenauigkeiten gekommen sein, so ist das der redaktionellen Bearbeitung anzulasten und nicht dem Autor, dem wir an dieser Stelle dafür danken, dass er einer großzügigen Textbearbeitung zugestimmt hat.


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.

Theaterpädagogische
Inszenierung



Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

Michael Wrentschur

Im Unterschied zum angloamerikanischen Raum wurde das „Theater der Unterdrückten“ (TdU) im deutschsprachigen Raum lange Zeit vor allem in pädagogischen und sozialen Kontexten praktiziert und weniger in seinen politischen und künstlerischen Möglichkeiten realisiert. Das führte bisweilen sogar soweit, dass in Zweifel gezogen wurde, ob das TdU denn überhaupt Theater sei, angesichts manch engagiert-bemühter Aktionen oder vereinzelter Forumtheateraufführungen, die sowohl in einem theatralisch-ästhetischen Sinn als auch in einem inhaltlich-politischem Sinn wenig Eindruck hinterlassen haben.

Die internationale Entwicklung des TdU in den letzten Jahren zeigt aber, dass die künstlerischen und politischen Dimensionen des TdU an Bedeutung gewonnen haben, ohne dass deswegen die (sozial)pädagogischen oder therapeutischen Wirkungsweisen verloren gegangen sind.

Den Hintergrund für diese These bilden meine eigenen Erfahrungen mit dieser Theaterform in den letzten 15 Jahren sowie einige aktuelle Publikationen: Dazu zählen u.a. von Augusto Boal selbst verfasste aktuelle Bücher und Schriften, die in deutschsprachigen Ländern kaum wahrgenommen wurden, etwa „Legislative Theatre“ (1998), seine Autobiografie „Hamlet and the Baker's Son“ (2001) oder das ganz aktuell erschienene Buch „Aesthetics of the Oppressed“ (2006). Außerdem habe ich internationale Expertinnen und Experten des TdU zur aktuellen Entwicklung und zur ihrer Einschätzung der politischen und künstlerisch-ästhetischen Bedeutung des TdU befragt: David Diamond (HEADLINESTHEATRE, Vancouver), Adrian Jackson (CARDBOARD CITIZENS, London), Roberto Mazzini (GIOLLI, Italien), Ronald Mattysen (STICHTING FORMAAT, Rotterdam), Till Baumann (Berlin, Halle) und Julian Boal, der Sohn von Augusto Boal, der mittlerweile selbst zu einem wichtigen Promoter der internationalen TdU-Bewegung geworden ist. Ihre Beiträge und das von Ihnen zur Verfügung gestellte Material bilden eine wesentliche Grundlage für meinen Text – vielen Dank!

Zur Rezeption des „Theaters der Unterdrückten“ – eine Beobachtung

In regelmäßigen Abständen sind in Deutschland Publikationen erschienen, die sich mit unterschiedlichen Anwendungen des TdU auseinandersetzen (vgl. u.a. u.a. Thoreau 1982, Ruping 1992, Neuroth 1994, Frey 1999, Wiegand 2000 und 2004, Korrespondenzen 23/1999). Der regen Publikationstätigkeit steht – im Gegensatz zu Österreich – das Fehlen von kontinuierlichen Forumtheatergruppen in Deutschland gegenüber, was von Letsch schon 1999 (Letsch 1999, S. 12 f.) beklagt wurde. Das hat sich erst in den letzten Jahren ein wenig geändert: Vor allem in den östlichen Bundesländern wurden einige Projekte im Zusammenhang mit Rechtsextremismus und Zivilcourage durchgeführt, bei denen das TdU eine zentrale Methode darstellte wie das Projekt „Domino“, aus dem z.B. die „Aktionstheatergruppe Halle“ hervorgegangen ist, die nach wie vor besteht. Aber auch die Gruppen RAA-benschwarz (Berlin), Kieztheatergruppe (Berlin), Piquete (Berlin) und Kannadi Köln sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Und es ist zu beobachten, dass im Zusammenhang mit dem globalisierungskritischen Spektrum und der Jugendumweltbewegung die Bedeutung der politischen Dimension von TdU zugenommen hat.

Das TdU wurde in Deutschland dennoch mehr als eine unter vielen „theaterpädagogischen Methoden“



Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

wahrgenommen, vielfach ‚befreit‘ von seinem politisch-philosophischen Anspruch und Hintergrund. Es wurde vor allem im pädagogischen und sozialen Bereich wie der Jugend- und Sozialarbeit, in Schulen und Hochschulen, in der betrieblichen Fortbildung und Erwachsenenbildung, dem Management und der Teambildung angewandt (vgl. Ruping 1991, Letsch 1997, S. 12 ff., Wiegand 2004), weniger im Kontext von politischer Arbeit oder mit professionell-künstlerischen Ambitionen. Eher noch fand es Eingang in eine „Workshop-Befreiungskultur“, worauf Frey (1989, S. 33 ff.) kritisch hinweist. Das hat sicherlich auch damit zu tun, dass das TdU in Deutschland von Boal zumeist in nur wenige Tage dauernden Workshops gelehrt wurde, in denen Fragen der Szenen- und Stückentwicklung, der Rollenarbeit oder Aufführungspraxis sowie der politischen Möglichkeiten nur marginal berührt wurden (vgl. dazu auch Wrentschur 2004, 64 ff.). Dagegen erfolgte im angloamerikanischen Bereich seit Mitte der 90er Jahre eine umfassendere Rezeption, die sich über die (sozial)pädagogisch-therapeutischen Dimensionen hinaus auf den politischen Theateraspekt konzentriert. Der bekannte Theateranthropologe Richard Schechner meint zu Beginn der 90er Jahre in einem Schreiben an Boal:

“You have achieved, what Brecht only dreamt and wrote about: making a useful theatre that is entertaining, fun and instructive. It is a different kind of theatre – a kind of social therapy ... it focuses the mind, relaxes the spirit, and gives people a new handle in their situations.” (Boal 1992, Klappentext).

In „Playing Boal“, einem von Jan Cohen-Cruz und Mady Schutzmann 1994 herausgegebenen Sammelband, – beide arbeiten an amerikanischen Theateruniversitäten – werden eine Reihe aktueller Produktionen, Projekte und theoretischer Diskussionen vorgestellt. Zwölf Jahre später geben die beiden erneut einen Sammelband – „A Boal Companion. Dialogues on Theatre and Cultural Politics“ – heraus, in dem das TdU in den Dialog und Diskurs u.a. mit Komplexitätstheorien, feministischen Performance Theorien, Sozialpsychologie, Ethik, Traumatheorien und politischen Wissenschaften gebracht wird.

Möglicherweise hängt diese unterschiedliche Rezeption auch damit zusammen, dass im angloamerikanischen Raum seit den 90er Jahren verstärkt Projekte und Produktionen von versierten Theatermachern realisiert wurden. Denn eines wird oft übersehen: Boal selbst ist seit fünf Jahrzehnten Theatermacher, es kommt ursprünglich weder aus der sozialen noch aus der pädagogischen Arbeit. Bekanntlich war er von 1956–1971 Leiter des Arena Teatro di Sao Paolo, einer Gruppe die radikales, politisches

Volkstheater praktiziert, in Anlehnung und Weiterführung des Epischen Theaters nach Brecht. Nach der Gefangennahme und Folter in der Militärdiktatur ist Boal von 1971 bis 1986 im politischen Exil aktiv, zunächst in Südamerika, nach erneuter Festnahme schließlich in Europa, wo die Techniken des TdU praktisch und theoretisch entwickelt werden bis hin zu den prospektiven und introspektiven Techniken wie „Regenbogen der Wünsche“ oder „Polizist im Kopf“. Eine wesentliche Weiterentwicklung erfolgte in den Jahren 1993–1996, als Boal zum „Vereador“ (= Abgeordneter) im Stadtparlament von Rio de Janeiro gewählt wurde und im Zuge dieses Mandats das Legislative Theater entwickelt und damit vor allem das Forumtheater zu einem wirksamen Instrument politischer Beteiligung geworden ist. Seit dieser Zeit wurden die dramaturgischen und ästhetischen Fragen des TdU von Boal selbst immer wieder thematisiert (vgl. Boal 1992, 1997, 2006; Babbage 2004).

Es macht wohl einen Unterschied, von welchem professionellen Hintergrund das TdU angewandt und praktiziert wird: Pädagogen stellen naturgemäß andere Ansprüche an die künstlerische Seite des TdU als Theatermacher. Gerade diese waren für die Weiterentwicklung des TdU in seiner internationalen, politischen und künstlerischen Ausrichtung sehr bedeutsam.

Das TdU als weltweite politische und ästhetische Bewegung

Seit Mitte der 90er Jahre gibt es – bedingt durch internationale Festivals, den Aufschwung des TdU in Rio und die damit einhergehende verstärkte Publikationstätigkeit – einen starken Schub in der weltweiten Verbreitung und Vernetzung des TdU. Mittlerweile ist eine Art internationaler Dachverband mit der Bezeichnung ITO gegründet worden. Auf dessen Website (www.theatreoftheoppressed.org) sind Gruppen aller Kontinente vertreten, die sich der Grundsatzserklärung des TdU verbunden fühlen. Das ITO versteht sich selbst als internationale politische und ästhetische Bewegung. Ich möchte exemplarisch einige Gruppen kurz vorstellen, die in ihrer Arbeit Ansprüche nach politischer Wirksamkeit und künstlerischer Qualität realisieren und professionell tätig sind:

- In Kanada haben sich „Headlines Theatre“ (www.headlinestheatre.com) unter der Leitung von David Diamond sowohl in künstlerischer wie auch in politischer Hinsicht einen Namen gemacht. Viele der Projekte von Headlines Theatre richten sich zunächst an krisen- und problembeladene Communities, um in weiterer Folge inter-

Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

aktive Theaterformen zur Herstellung von Öffentlichkeit und Dialog mit der Gesellschaft zu nutzen. Diamond versucht eine entsprechende Breitenwirkung auch dadurch zu beziehen, dass er Medien wie das Fernsehen und das Internet einbezieht. Er ist Erfinder des „Fernsehforumtheaters“, bei dem sich nicht nur das anwesende Publikum ‚beteiligen‘ kann, sondern Fernsehzuschauer anrufen und Schauspielerinnen und Schauspieler für Einstiege instruieren können.

In Indien ist „Jana Sanskriti“ (vgl. www.theatreoftheoppressed.org) seit 1986 aktiv; Forumtheaterproduktionen dieser Gruppe greifen vor allem tabuisierte Themen der indischen Gesellschaften wie Häusliche Gewalt, blinder Aberglaube, Ausbeutung, undemokratische Kultur der Parteien, Amtsmissbrauch und Korruption auf und bringen sie in Dörfern und Communities zur Aufführung. Die kontinuierliche Arbeit von „Jana Sanskriti“ in vielen indischen Bundesstaaten hat einer Reihe von Forumtheatergruppen initiiert, im Herbst 2006 findet bereits zum zweiten Mal ein großes Forumtheaterfestival statt.

In Brasilien selbst ist das Centre of the Theatre of the Oppressed – CTO Rio (www.ctorio.org.br) zur wichtigsten Drehscheibe des TdU geworden. Es realisierte in den Jahren 1993–1996 unter der Leitung von Boal das „Legislative Theater“, das auch nach dem Verlust des politischen Mandats von Boal weiter praktiziert wird. So wird jedes Jahr Legislatives Theaterfestival in Rio de Janeiro organisiert. Im CTO arbeiten mittlerweile acht Joker und insgesamt mehr als hundert Mitgliedern bei sozialen und kulturellen Projekten in ganz Brasilien mit u.a. zusammen mit der Landlosenarbeiterbewegung, mit Jugendlichen, die mit dem Gesetz in Konflikt stehen sowie im Kontext mit dem „Nationalen Theater in Gefängnissen Programm“. Das CTO ist zudem Ausbildungsstätte und permanentes Theaterlabor.

In England zählen die Cardboard Citizens (www.cardboardcitizens.com), die von Adrian Jackson (Regisseur, Autor und Übersetzer der Schriften von Boal ins Englische) erfolgreich geleitet werden, zu den erfolgreichsten TdU-Gruppen. Bei den Cardboard Citizens arbeiten mittlerweile mehr als 15 Angestellte mit, von denen gut die Hälfte ursprünglich selbst obdachlos gewesen ist. Mittlerweile realisieren die Cardboard Citizens Workshops, Trainings, Projekte und Produktionen auf sehr unterschiedlichen Ebenen: niederschwellige Kreativ-Angebote und Trainings für obdachlose Menschen, Forumtheaterstücke, Co-Produktionen – zumeist „Site Specific Performances“ – zusammen mit der Royal Shakespeare Company (!),



Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

bei denen Schauspielerinnen und Schauspieler beider Companies zusammenarbeiten und aufführen. Zudem bestehen Kooperationen mit wichtigen sozialen Einrichtungen.

- Professionelle TdU-Projekte bestehen auch in Italien und Holland: Seit mehr als fünfzehn Jahren ist in Italien die Gruppe GIOLLI (www.giulli.it) als professionelle Vereinigung von fünf fixangestellten und 15–20 freischaffenden TdU-Trainer und Trainerinnen aktiv. GIOLLI verfügt seit einiger Zeit über ein eigenes TdU-Ensemble, der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der umfangreichen Workshop- und Projektstätigkeit mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen wie Drogenabhängigen, Psychiatriepatienten, Menschen mit Behinderungen, obdachlosen Menschen, Gefängnisinsassen, Migrantinnen und Migranten sozialen und politischen Aktivisten, Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrenden etc. (vgl. Mazzini 2004).
- In Holland praktiziert „Stichting Formaat“ (www.formaat.org) unter der Leitung von Luc Opdebeeck seit vielen Jahren professionelle Forumtheaterarbeit etwa in der Stadtteilarbeit, in der Antirassismearbeit – unter anderem bei Fußball-

vereinen, mit obdachlosen Menschen, mit jugendlichen und erwachsenen Straftätern. „Formaat“ ist zudem eine der wichtigen Initiatoren der internationalen Vernetzung der TdU (vgl. Matthijssen 2004).

- In Österreich gibt es seit vielen Jahren eine sehr lebendige und vielfältige Forumtheaterszene, die in der ARGE Forumtheater Österreich vernetzt ist (vgl. Wrentschur u.a. 1999 und 2004b). Neben einer Reihe von professionell tätigen Einzelpersonen zählt InterACT, die Werkstatt für Theater und Soziokultur (www.interact-online.org), neben dem sog. theater (www.sog-theater.at) zu den professionell tätigen Forumtheatergruppen. Zu den Schwerpunkten der Theaterarbeit von InterACT zählen Konfliktkultur und Gewaltprävention, soziale und politische Partizipationsprojekte sowie die Theaterarbeit mit Gruppen und Communities wie Kinder und Jugendliche, obdachlose Menschen, Insassen von Gefängnissen, Migrantinnen und Migranten.
- Professionelle TdU-Arbeit in Deutschland ist mehr mit einzelnen Personen verknüpft, die wiederum in unterschiedlichen Strukturen vernetzt sind (z.B. Netzwerk TheaterDialog). Zudem sind – wie schon angesprochen – gerade in Berlin und im Osten Deutschlands einige Gruppen und Initiativen in den letzten Jahren mehr ins Rampenlicht gerückt und mit einem professionellen Anspruch tätig (www.sabisa, www.aktionstheater.de, www.domino-x.de).

Als Beleg für die zunehmende internationale Bedeutung des TdU kann auch gelten, dass es bei den TWISFER-Modell-Projekten (siehe www.twisfer.org) als einer der wesentlichen Theaterformen in sozialen Feldern zur Anwendung kam (vgl. Cronin u.a. 2005).

Zur politischen Wirksamkeit von TdU-Projekten

Wie sieht es nun aus mit der politischen Dimension und Wirksamkeit des TdU? Diese wurde in Deutschland ja immer wieder in Frage gestellt – so von Frey (1989, S. 71 f.), die bezweifelte, dass das TdU auf politisch-gesellschaftliche Verhältnisse Einfluss nehmen kann oder auch von Ruping (1991, S. 79 f.), der Boal vorwirft, dass er es sich „zu schwer und seinen Kritikern zu leicht (macht), wenn er bei allem, was er tut, den Anspruch einer umfassenden Befreiungskultur vor sich her trägt“. Aber das TdU hat sich in den letzten 15 Jahren vom „Revolutions- und Befreiungstheater“ weiterentwickelt und gilt seit Mitte der 90er Jahre als eine von UNESCO offiziell anerkannte Methode des sozialen Wandels. Dabei werden die politischen Dimensionen und die



Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

Wirksamkeit von TdU-Vertretern durchaus unterschiedlich bzw. vielschichtig eingeschätzt. So kann das TdU

- die Perspektiven auf die Welt und die Kultur von Gruppen oder Organisationen verändern,
- gesellschaftliche Konflikte, Machtungleichheiten, Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen bewusst machen,
- Dialog herstellen innerhalb einer Community oder mit der Öffentlichkeit bzw. unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen,
- Themen öffentlich sichtbar machen, die bedeutsam aber sonst in der Öffentlichkeit wenig präsent sind und unsichtbar gemacht werden,
- un- oder unterrepräsentierten Menschen als Sprachrohr dienen,
- Möglichkeiten der Reflexion und Vorbereitung von Widerstand, von politischen Aktionen eröffnen,
- einen Effekt auf „Mini-Societies“ haben, die letztlich Gesellschaft bilden,
- im Sinne von kollektiven Heilungsprozessen bedeutsam werden etwa in Bürgerkriegsgebieten aber auch in Zusammenhang mit Themen und Gruppen wie Gefängnisinsassen, sucht- oder psychisch kranken Menschen.

Allerdings wird innerhalb der TdU-Bewegung vielfach die Sorge formuliert – etwa von Julian Boal, Adrian Jackson oder auch von Ronald Matthijssen, dass die fortwirkende weltweite Verbreitung und Professionalisierung des TdU einhergeht mit dem Aufgeben der politischen Agenda und der Instrumentalisierung TdU durch Institutionen, die kein Interesse daran haben, gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen aufzudecken bzw. denen die politischen Dimensionen des TdU nicht bewusst sind. Das TdU wird dann weniger als Instrument des sozialen Wandels betrachtet, sondern der Status quo als gegeben angenommen. Auch ist der politische Anspruch nicht immer ganz leicht einlösbar, da das TdU – so Roberto Mazzini – oft mehr mit persönlichen Wirkungen wie Vertrauen und individuelles Empowerment zu tun habe, was allerdings eine wichtige Voraussetzung für politisches Handeln darstellt. Wichtig wäre, die Arbeit noch mehr an Gruppen und Kollektive zu richten und zur Veränderung der Macht-Beziehungen zwischen Gruppen, Institutionen und Klassen beizutragen. Das wäre der politische Auftrag vor allem in Europa, wo starke Individualisierungstendenzen mit Politikverdrossenheit einhergehen, anders als in nichtwestlichen Gesellschaften, wo das TdU von vornherein mehr in einem politischen Sinn verstanden und praktiziert wird. David Diamond vertritt dazu die Auffassung, das die Politik und die damit zusammenhängenden

Strukturen aus den Handlungen von Menschen resultieren: Der politische Anspruch würde darin bestehen, die den politischen Strukturen zugrundeliegenden Verhaltensweisen sichtbar zu machen und Muster zu ändern, damit sich längerfristig die Strukturen ändern können. Und in der Tat entfaltet das TdU seine politische Agenda wohl dort besonders stark, wo es sich mit NGO's, sozialen und politischen Bewegungen vernetzt und zudem Augenmerk auf entsprechende Recherchemethoden richtet.

“A lone TO organization cannot make even the beginning of social change in any context. Collaboration with others in the field and transferring techniques is the only way to increase the impact” (R. Matthijssen).

Wichtig ist, dass an TdU Projekte der legislative Aspekt geknüpft wird und neben der Theaterarbeit dorthin zu gehen, wo Entscheidungen getroffen werden:

“The personal empowerment of participants of TO is enhanced by the collective empowerment of making a point where it hurts. Augusto Boal calls them ‘neuralgic projects’ and they can be successful if you take the interventions further than the moment the performance stops” (R. Matthijssen).

Insgesamt zeigt sich deutlich, dass politische Relevanz und Wirksamkeit von TdU Projekten vor allem seit der Entwicklung des Legislativen Theaters in Rio de Janeiro (vgl. Boal 1998, Baumann 2001) zugenommen hat. Das Modell einer politisch-partizipativen Theaterarbeit, die Anliegen und Probleme unmittelbar betroffener Gruppen und Communities mit den politischen Entscheidungs- und Verantwortungsgremien verbindet, hat sich mittlerweile vielfach bewährt:

- „Practicing Democracy“ von Headlines Theatre 2004/05 in Vancouver realisiert (www.headlinestheatre.com/pd/index.htm), wurde zur „Outstanding Production of the Year“, verliehen durch die Vancouver Professional Theatre Awards. Die Produktion wurde mit Menschen umgesetzt, die in chronischer Armut leben, einschließlich von psychisch kranken und obdachlosen Menschen. Das Projekt führte über „community-based-Workshops“ zu einer Forumtheaterproduktion mit entsprechenden Aufführungen zu einer Reihe von legislativen Vorschlägen an die Stadt Vancouver.
- In ähnlicher Weise wurden im Rahmen des Projekts „wohnungs/IOS/theatern“ von InterACT (gem. mit Culture Unlimited) in Graz nach einer Serie von interaktiven Aufführungen, in denen Alltagskonflikte und -probleme von wohnungslosen Menschen dargestellt wurden, Vorschläge und Forderungen für die Verbesserung der Situation wohnungsloser Menschen entwickelt, die im Rahmen einer Aufführung im Grazer Rathaus an die zu-

Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

ständigen Politiker übergeben wurden (vgl. Wrentschur u.a. 2005). Eine seit 2005 aktuell entwickelte Form des interaktiv-politischen Theaters von InterACT mit dem Namen „forum.findet.stadt“ greift brisante Grazer Themen und dringende Anliegen der Grazer Bevölkerung auf und bringt sie mit Mitteln des Straßen- und des Forumtheaters in öffentliche Räume. 2005 war das Thema



„Saubere Luft“, 2006 „Grünraumpolitik“ und „Neue Armut“. Dabei wird eng mit Bürgerinitiativen und NGO's kooperiert. Alle Diskussionsbeiträge, Einstiege und Lösungsvorschläge werden auch hierbei dokumentiert, ausgewertet und in die zuständigen politischen Gremien eingebracht.

- „GIOLLI“ beteiligte sich 2005/06 im Rahmen eines EU-Projekts zu „Active Citizenship and Participation“ unter reger Beteiligung der lokalen Bevölkerung mit einem Forumtheater an einer Kampagne in Ventimiglia gegen ein touristisches Hafenprojekt in einem Landschaftsschutzgebiet, das dadurch vorläufig gestoppt werden konnte. Das Projekt erzeugte große Aufmerksamkeit und wurde von den politischen Verantwortlichen ernst genommen.
- „Home and Away“ war ein Projekt von den Cardboard Citizens (1999–2003), das speziell für Schulen entwickelt wurde und in einen Legislativen Theaterprozess mündete, in dem Schulen spezielle Regeln und Prozeduren entwickelten, um jugendliche Flüchtlingen oder Asylwerber im schulischen Kontext willkommen zu heißen. Die Produktion war eine Flüchtlingsgeschichte verbunden mit einem Volksmärchen über die Natur von Güte.
- „Formaat“ in Holland nutzt erfolgreich Bilder- und speziell entwickeltes Forumtheater in Stadtteilprojekten, um zum Dialog über und kreative Lösungen von Konflikten unter Bewohnern anzuregen. Dabei werden Szenen aus der Sicht der jeweiligen Konfliktparteien entwickelt, in einem Fall in der Protagonistenrolle im anderen Fall in der Antagonistenrolle, wobei bei den Aufführungen beide Gruppen anwesend sind. Im Projekt „The Human Being in the Lead“, das sich an ehemalige Psychiatriepatienten, obdachlose Menschen und ehemalige Drogenabhängige richtet, werden Diskussionen und Verbindungen zwischen den Teilnehmern, den ‚Bürgerinnen‘ und ‚Bürgern‘ und den politischen Entscheidungsträgern geknüpft mit entsprechenden Folgen im legislativen Bereich. Das Projekt wurde 2006 von der nationalen Allianz betreuter Wohnprojekte als besonders integrationsfördernd ausgezeichnet.

Zu ästhetischen und künstlerischen Dimensionen des TdU

Neben der zunehmenden politischen Bedeutung des TdU ist in den letzten Jahren vermehrt ein Trend festzustellen, der den künstlerischen und ästhetischen Fragen des TdU mehr Bedeutung schenkt. Boal selbst entwickelte in den letzten Jahren seine Ansichten über das Theater weiter zu einer „Ästhe-

Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

tik der Unterdrückten“, die durchaus über die Theaterkunst hinausgeht. Er unterscheidet dabei grundlegend zunächst zwischen dem ästhetischen Prozess und dem künstlerischen Produkt. Der ästhetische Prozess ist davon getragen, dass die Ausdrucks- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Teilnehmenden erweitert werden als Grundlage für das ‚Fühlen‘, Begreifen und Verstehen der sozialen Realität über den Körper und die Sinne. Es geht in erster Linie darum zu entdecken:

“The Aesthetics of the Oppressed is a project about helping the oppressed to discover Art by discovering their art, discovering themselves; to discover the world, by discovering their world and, in the act, discovering themselves, instead of receiving information from the media, TV, radio, foreign music, etc., to create their own artistic metaphors of their own world” (Boal 2006, S. 39).

Der Prozess führt auf diese Weise zu einer ästhetischen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität, was grundsätzlich für alle Menschen möglich ist. Boal (Boal 1998, S. 27 f.) geht davon aus, dass Theater eine grundlegende Kunst und Sprache der Menschen darstellt, denn sie sind zu Selbst-Beobachtung und -reflexion fähig. Dabei kommt dem „Ästhetischen Raum“ (ebd S. 28 ff.) eine besondere Bedeutung zu, der durch Dichotomie, Plastizität und Telemikroskopie gekennzeichnet. In der Spannung zwischen Alltagsrealität und Vision entdecken die Teilnehmenden – in ihrer „Doppelrolle“ als Menschen und Schauspielende – vielfältige Deutungs-, Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf die soziale Realität. Alltagskultur und Lebenserfahrung sind dabei grundlegend für den künstlerischen Prozess, der in einem künstlerischen Produkt kulminieren und verdichtet werden kann. Besonderen Bedeutung kommt dabei den Bildern und Metaphern zu, die Wirklichkeit mehr repräsentieren als reproduzieren sollen. Sie erlauben einen engagierten und distanzierten Blick auf die zu verändernde, soziale Wirklichkeit, der zunächst aus der Perspektive, den Ideen und ‚Desires‘ der jeweils Teilnehmenden erfolgt und damit Gegen-Kräfte zu den global herrschenden Tendenzen der Vereinheitlichung der Bilder, Denkweisen und Bedürfnisse aktiviert und mobilisiert. Auch David Diamond ist überzeugt davon, dass die Menschen vorwiegend in Metaphern und Bildern denken, und dass die eigentliche Kraft des TdU darin besteht, diese zu produzieren. Aufgabe der TdU-Joker ist es, die bestmögliche Kunst zu machen:

„It is the power of metaphors that move the people to act, to change“.

Dabei sind die künstlerischen Ansprüche nicht Selbstzweck, sie sollen vielmehr helfen Geschichten so zu



erzählen, dass sie auch die einschränkenden und unterdrückenden Strukturen der Gesellschaft bewusst machen und offenbaren und zu Dialog, Diskussion, Empowerment und Partizipation aktivieren. Das TdU wird allerdings nicht von einer bestimmten ästhetischen Auffassung getragen. Augusto Boal selbst betont immer wieder, dass sich gerade auch die weltweite Verbreitung des TdU je nach kulturellem Kontext ganz unterschiedliche ästhetische Stile realisieren: Ein Forumtheater wird vom Stil her in Indien anders aufgebaut sein, als in Afrika, Europa oder Südamerika. Aber der künstlerische Anspruch steht dort außer Zweifel, wo es um Aufführungen geht, die Öffentlichkeiten erreichen wollen. Adrian Jackson formuliert es, bezogen auf Forumtheater, folgendermaßen:

“The quality of the theatre should be as good as it is possible to make it. The better the theatre, the better the forum. However, of course ‘better’ here does not necessarily mean more expensive or more elaborate – it means

Das „Theater der Unterdrückten“ als internationale, politische und ästhetische Bewegung: Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen

'as well-suited to the context and as well-performed as possible within the given situation'. The more it is possible to represent the full richness, complexity, beauty and horror of life within the model, the play 'pre-forum', the fuller and more rewarding the interventions will be; and yet, again, this does not mean that some situations are not pretty clear, and the appropriate response equally clear. However, I have no time for those who believe that the aesthetics of TO are unimportant; they are the very ground on which the dialogue takes place, so of course they are important.'

In diesem Zusammenhang ist ein Artikel sehr interessant, der bereits 1992 in "Games for Actors and Non-Actors" erschienen ist: In "Forum Theatre: Doubts and Certainties" reflektiert Boal die Erfahrungen mit dem Forumtheater, dass sich von einem eher politisch-pragmatisch verstandenen „Gebrauchstheater“ zur Lösung drängender Probleme in Lateinamerika zu einer eigenen Kunst-Theaterform entwickelt hat, für die bei aller Unterschiedlichkeit der Stile einige wesentliche Grundmerkmale enthält bzw. gewährleisten muss: Boal schreibt über inhaltliche, ästhetische und dramaturgische Fragen, das Setting und die speziellen Spielregeln bei einer Forumtheateraufführung und gibt wichtige Anregungen zur Rolle des Jokers, zur Bedeutung von Ausstattung und Bühnenbild und zur besonderen Haltung des/der Forumtheaterschauspieler/in. Im gleichen Buch finden sich zudem eine Fülle kreativer Probetechniken (in der zweiten Auflage von 2001 noch um eine Vielzahl erweitert, die meiner Erfahrung nach – neben den Polizist im Kopf-Techniken (siehe auch Weintz 2004) – bei einer Produktion ungemein hilfreich sind, auch dann, wenn es nicht um Forumtheater geht): Sie ermöglichen nicht nur die künstlerische Weiterentwicklung szenischen Materials über verschiedene fokussierte Improvisationen, sondern eröffnen gleichzeitig eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung und Klärung entlang den Szenenentwicklung.

Worin sich letztlich alle einig sind: Die Forumtheater-Szene muss für Interventionen geschaffen sein, je stimmiger und kraftvoller sie inszeniert ist, desto attraktiver ist sie für Interventionen und Diskussionen. Sie braucht alle Elemente des Theaters, kann dabei unterschiedlichste – gerade auch verfremdende Stilmittel und Formen integrieren – „jede Inszenierung zeigt eine Perspektive auf die Realität“, geprägt von einer „Ästhetik, die mit der Gruppe zu tun hat bzw. von ihr geprägt wird“ (Till Baumann). Sie muss aber einem dramaturgischen Grundmodell entsprechen, das in eine für das Publikum zu lösende Frage mündet.

„Der Joker muss entsprechend ausgebildet und trainiert sein in seinen Wegen des Theaters und die Schauspieler müssen zu stimmigen Improvisation in der Einstiegsphase fähig sein.“ (Ronald Matthijssen).

Fazit

- TdU Projekte sind offensichtlich dann künstlerisch und politisch erfolgreich bzw. wirksam, wenn
- diese längerfristig angelegte Projekte sind, die sich zumindest über mehrere Monate, wenn nicht sogar mehrer Jahre erstrecken,
 - sie in einem professionellen Kontext entwickelt werden,
 - von einer klaren politischen und ästhetischen Orientierung und von einer fundierten Recherche begleitet und getragen werden,
 - sie mit entsprechenden NGO's, sozialen oder politischen Initiativen und Einrichtungen vernetzt sind bzw. mit Vertretern anderer Professionen kooperieren,
 - kompetente Theaterschaffende darin involviert sind, die über entsprechende Kompetenzen verfügen.

Wenn TdU-Praktizierende ihre Verantwortung wahrnehmen, die angesprochenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zur Realisierung politisch und ästhetisch wirksamen Theaters zu schaffen, können TdU-Projekte zu künstlerisch interessanten, attraktiven und aktivierenden Produktionen werden – zeitgemäßes politische Theater im besten Sinn.

Literatur

- Babbage, Francis: Augusto Boal. London and New York 2004.
- Baumann, Till: Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik. Theater der Unterdrückten im Rio de Janeiro der 90er Jahre. Stuttgart 2001.
- Boal, Augusto: Games for Actors and Non-Actors. Second Edition. London and New York 1992.
- Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Seelze 1999.
- Boal, Augusto: Legislative Theatre. Using performance to make politics. London and New York 1998.
- Boal, Augusto: Hamlet and the Baker's Son. My Life in Theatre and Politics. London and New York 2001.
- Boal, Augusto: The Aesthetics of the Oppressed. London and New York 2006.
- Cohen-Cruz, Jan & Schutzman, Mady (Eds.): Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism. London and New York 1995.
- Cohen-Cruz, Jan & Schutzman, Mady (Eds.): A Boal Companion. Dialogues on theatre and cultural politics. London and New York 2006.
- Cronin, Bernadette/ Roth, Sieglinde/ Wrentschur Michael (Eds.): Training Manual for Theatre Work in Socials Fields. Frankfurt am Main 2005.
- Frey, Barbara: Das Theater der Unterdrückten in Europa. (unveröffentlichte) Magisterarbeit, FB Kommunikationswissenschaften. Freie Universität Berlin 1989.

'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

- Letsch, Fritz: Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss oder warum wir hierzulande kein Theater der Unterdrückten brauchen, in: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 34, 1999, S. 12–16.
- Matthijssen, Ronald: Vom Rand in die Mitte der Gesellschaft. Das Theater der Unterdrückten in den Niederlanden, in: Wiegand, Helmut (Hg.), 2004, S. 70–97.
- Mazzini, Roberto: Theatre of the Oppressed in Italy, in: Wiegand, Helmut (Hg.), 2004, S. 126–145.
- Neuroth, Simone: Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis. Weinheim 1994.
- Ruping, Bernd (Hg.): Gebraucht das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal. Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen-Remscheid 1991.
- Ruping, Bernd & Weintz, Jürgen: Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater. Ein Gespräch mit Augusto Boal, in: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 34, 1999, S. 5–10.
- Thorau, Henry: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis. Rheinfelden 1982.
- Weintz, Jürgen: Augusto Boals erweitertes Theaterkonzept: Die prospektiven und introspektiven Techniken, in: Wiegand, Helmut (Hg.), 2004, S. 13–19.
- Wiegand, Helmut: Die Entwicklung des Theaters der Unterdrückten seit Beginn der 80er Jahre. Stuttgart 1999.
- Wiegand, Helmut (Hg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart 2004.
- Wrentschur Michael/ ARGE FOUIMTHEATER, 1999: Forumtheater in Österreich. Praxis-Projektgruppen, Wien.
- Wrentschur, Michael: Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung. Stuttgart 2004a.
- Wrentschur, Michael: Lebendig, vielfältig und gut vernetzt: Das Theater der Unterdrückten in Österreich, in: Wiegand, Helmut (Hg.), 2004b, S. 108–125.
- Wrentschur, Michael (unter Mitwirkung von Armin Ruckerbauer und Martin Vieregge). Module Project: "Legislative Theatre with Homeless People", in: Cronin, Bernadette/ Roth, Sieglinde/ Wrentschur Michael (Eds.): Training Manual for Theatre Work in Socials Fields. Frankfurt am Main 2005.

'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

Adam J. Ledger

Abstract

Der Artikel bietet eine Einführung in die Entwicklungen von "practice as research" (Praxis als Forschung) in Großbritannien und zeigt auf, inwieweit die Lehre im Bereich Drama/Theater von diesen Entwicklungen beeinflusst wird. Vor dem Hintergrund ausgewählter Fachliteratur diskutiert der Autor die Möglichkeit einer veränderten Auffassung von Erkenntnis, bei der der Schwerpunkt auf Praxis als Grundlage für Forschung und Lehre liegt. Diese Art des (Praxis-) Wissens kann handlungsleitend sein für Akteure und Spielleiter, insbesondere wenn es sich um den kollektiven Prozess des Erfindens und Gestaltens von Theater handelt (Diese Theaterform wird im Englischen als "devised theatre", der Arbeitsprozess als "devising" bezeichnet. Vgl. dazu auch den Artikel zur Praxis des "devising" von Eva Brhelová).

Adam Leger ist Lektor im Fach "drama" an der Universität Hull. Als Regisseur arbeitet er mit der Methode des "devising" sowohl mit Studierenden als auch mit professionellen Schauspielern. Zur Zeit schreibt er seine Dissertation zum Thema "Practice as research".

The emergence of practice as research (PaR) in the UK has been a significant development in performing arts research, yet has been a challenging, controversial territory. However, the value now attached to practice as discrete from more 'traditional' academic pursuits has significantly affected pedagogies of theatre and performance.

Although Angela Piccini notes that practice as research is one of a number¹ of 'contested terms that resist close definition' (Piccini 2002: 2²), at its most straightforward, PaR offers to what has been called

the 'research practitioner' (Merlin 2004: 40) the means to both pursue research *and* present its outcomes through practice. In turn, this has led to epistemological emphases of embodied learning, the nature and presentation of practice and the dissemination and context of research. In the UK, the most significant body to investigate the area is PARIP (Practice as Research in Performance), which, as has been pointed out (e.g., Merlin 2004: 37) is not an organisation, but a funded research project in itself. PALATINE (Performing Arts Learning and Teach-

'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.



ing Innovation Network) has also developed on-line resources, projects, symposia and funding opportunities to promote pedagogy within the field. The reader is also invited to visit the SCUDD (The Standing Conference of University Drama Departments) website, which contains links to relevant areas.³

Whilst I can give what can only be an introduction to the theoretical complexities and philosophical implications of practice as research, usually surrounding its status and 'publication', and an introduction to related areas, I suggest it is a work method that is actually relatively simple in its day-to-day practices. Naturally, the reader is invited to pursue other references I give. However, in the UK, PaR is clearly here to stay. Its existence has fed into not only the development of PhDs and MAs (a very high proportion of the MAs listed by SCUDD reflect practice in their titles⁴), but has impacted on undergraduate programmes, sometimes significantly challenging and reshaping teaching and learning. Although PaR and the pedagogies it encourages at BA level may seem relatively new, PaR's embodied,

experiential and reflexive values are, as I go on to discuss, inherent in the work of the performer. Speaking of the actor, Eugenio Barba describes how, 'it is as if the body itself – a hand, a foot, the spine – were doing the thinking, without involving the head' (Barba 2000: 263). The ability of the body to 'think' both in isolation and as part of collective creativity lies at the heart of devising, which is itself the subject of the latter part of my own practice as research PhD. As a work-method, devising automatically privileges the actor's potential as the source of performance materials. This potential is now the basis of a new undergraduate degree programme at Winchester.⁵ To combine these considerations, I discuss a devised performance that was part of my PhD, but which used an undergraduate cast who themselves pursued my project towards the fulfilment of their own curriculum.

PaR: some definitions

PaR has, as a paradigm, been singular in its ability to challenge the mechanics, taxonomies and epistemologies of 'traditional' research activities. But, principally through the work of PARIP, a common ground to PaR has been established, which includes the relationship of writing to practice, issues of dissemination of practice as research (most commonly through alternative media), and concerns about how to assess or 'measure' PaR as a valid enterprise in the academy.

Rather than reinscribing well-worn arguments over the theory/practice dichotomy – since PaR is more than just a practical investigation of theory or a theoretical analysis of practice – we might, as Piccini suggests,

... think of practice as research as formalizing an institutional acceptance of performance practices and processes as arenas in which wider knowledges might be opened. Practice as research acknowledges fundamental epistemological issues that can only be addressed in and through practice (Piccini 2002: 2).

Piccini suggests that practice acknowledges an experience, knowledge and value of the practice *per se* and can provide a manner of both doing and sharing research, most obviously through a performance. But PaR's self-reflexivity conflicts with the received wisdom that research must somehow promote knowledge through a wider sharing of that knowledge. Thus considerations of dissemination swiftly follow any discussion of PaR. How can, as Martin White points out, 'the often-ephemeral practice maintain itself ...?' (White, in Piccini 2002: 4). Clearly, the most obvious form is video, which tends to be the norm.

'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

Many researchers now place a video of the work onto CDROM, DVD or DVDRom, which can incorporate menus and, depending on the nature and scope of the research, offer other sections that include training, rehearsal or other developmental aspects, along with explanatory material such as voice-overs or text.

The use of this kind of documentation seems straightforward and is certainly prevalent, but what is sometimes forgotten is that the documentation of practice, and the thing it documents, are not the same thing. The 'problem' of video-based dissemination has fuelled discussions within discussions (Rye 2003). Fundamentally, a video of practice can only point to the thing it mediatises; as Piccini notes, 'technology ... makes us think we can get at the originary moment' (Piccini 2002: 14). We can't; although helpful and often required, at its worst, electronic media may deny the value of the original practice as encountered by the practitioner-researcher and live audience.

Notwithstanding that PaR suggests, optimally, that practice is deemed *as* the research (indeed *is* the research), Piccini points to one of the principal reasons for PARIP's existence: the need to challenge mechanisms for evaluating research 'worthiness' (Melrose 2002). In the UK, the RAE (the Research Assessment Exercise) is the mechanism whereby the research output of departments is 'measured'. Since it is outcomes driven (a subject of some debate in itself), the RAE requires tangible research artefacts. This has reinforced 'traditional' research 'products' of, most obviously, the article, chapter, book and monograph. On the other hand, the previous RAE exercise (2001) and the next (2008) positively call for PaR outcomes, and suggests that a 300-word contextualising statement accompanies the submission.⁶ This is mirrored elsewhere in, for example, the AHRC's (Arts Humanities Research Council) continued support of PaR enterprises (www.ahrc.ac.uk). Despite the apparent institutional validation of PaR, the extreme argument within the PaR 'community' is that a piece of practice may be presented with no additional material; the belief is that the practice *as* research is complete in and of itself. However, most PhDs in this area will require more than the practice. My own PhD requires additional writing of up to 10,000 words per project, alongside the 'submission' of what, in my case, are three, full scale performance outcomes, seen by examiners. In addition, I submit a DVDRom of video documentation. By extension, unless we pursue the more radical interpretation of PaR, this means that we must develop certain skills; I have, for example, had to learn to edit video using sophisticated software. But I think



this is appropriate; if we pursue what has now occasionally been called 'writing as research', it is not unreasonable to be expected to be 'good' at writing. If we pursue practice (which we will need to be 'good' at), and want to disseminate it electronically, then we must learn the necessary skills. Finally, whilst I direct practice at a professional level, I am also an academic, and accept a requirement to discuss and contextualise my PaR through complex discourse.

Knowledges

Although PaR has found ways to describe itself within institutional frameworks, a counter argument challenges why PaR should *have* to fit into established criteria, especially since these have been developed around traditional notions of writing as the outcome of research or how course work is assessed. Conversely, Phillip Zarrilli points to the different types of knowledge that the pursuit of practice brings:

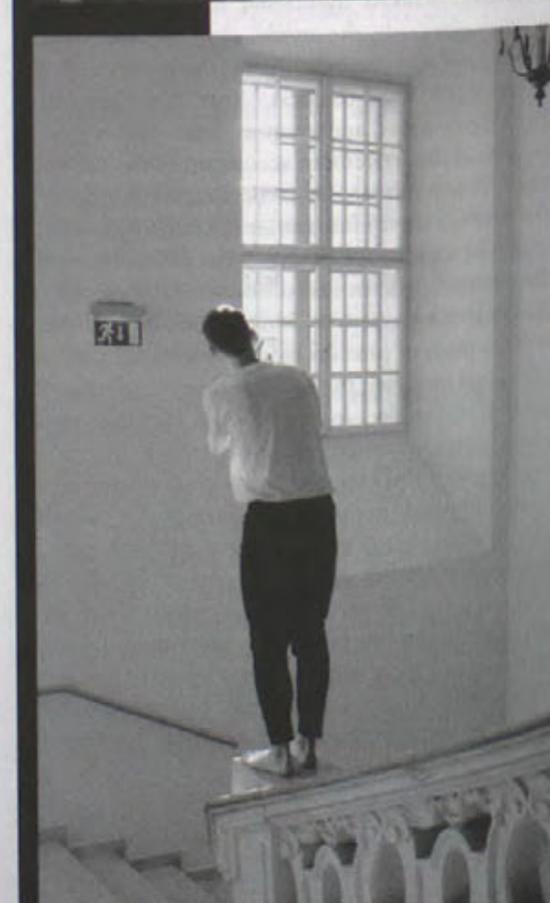
'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

... there is knowledge gained in and for an ever-deepening relationship to the act of practice ... Second is knowledge about my engagement, ie. my active reflection ... Third is my knowledge about the metatheoretical issues implicit in, and extrapolated from this mode of practice (Zarrilli 2002: 36).

The epistemic range Zarrilli highlights here usefully expands the possibilities of engagement available to the 'artist-scholar' (to use another term); it celebrates a knowledge borne *in doing* and a return to the experiential, moment by moment 'learning' of the performer's craft, yet acknowledges that as an academic, PaR researchers may want to critique their work through writing *about* their work in order to theorise the practice.

Jerri Daboo, a colleague at Exeter University and heavily involved in this area, extends Zarrilli's view since her own practice and teaching seeks '... an engaged reflection of the bodymind not *after* the fact, but *of and through* the fact, which is the action and state of the bodymind in each moment' (Daboo 2006). This suggests a radical re-thinking of what constitutes 'knowledge' in the academy. All too often, as Zarrilli says, knowledge is seen in 'absolutes' (43); what PaR and the teaching and learning of practice suggest in, say, the kind of BA programme I teach on, is that we should also involve ourselves in a more present-tense *knowing*.

Yet how and why should students 'step back' from this experience and how, as teachers, are we to assess their practice? As is now commonplace across the subject area in the UK, much of my own teaching of practice places a significant weight on the assessment of the practice itself. In my acting class, for example, the written component (a portfolio in response to the practice, which includes contextualising, 'theoretical' material) counts for 40% of marks, leaving the majority linked to performance or in-class work. The portfolio provides an introduction to the project, a set of individual entries and summative writing. The individual entries must contain not only descriptive elements of the particular work-session undertaken, but also include reflective and analytical elements, visual material (this may be photographs, diagrams, sketches, etc.), plus quotes from and responses to wider reading. Overall, this provides the means – to return to Zarrilli's and Daboo's emphases – to think *about* the work after the moment in question, but links most marks to the encounter *of and through* the practice. Although I can't present them here, I should also add that specific criteria and descriptors have been developed for the assessment of this and other practice-based modules. Thus, varying modes of assessment relate to a variety of knowledges, appropriate to the broad-



'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

based curricula, aims, traditions and new developments of a university.

Today, although rarely a vocational course, the typical university theatre degree in the UK will value practice *per se*. As an extension to the kind of course I describe above, students at Hull pursue a module called RiP (Research in Practice) in their third year, which attempts to introduce some of the specific concerns of practice as research into the undergraduate curriculum. Working in small groups, students pursue a research question through undertaking a practical project. A proposal and scheme of work is drawn up, which includes mutually agreed criteria for assessment. In this way, part of what is assessed is particular to the aims of the research itself. Students submit their 'findings' through appropriate means. This may be a performance, an exhibition (of design, for example), an installation, a work-demonstration, a sound or video recording, or a combination of means. Tutors visit and assess two rehearsals or work sessions, which emphasises the process of practice. Again, this is assessed against established criteria, and a portfolio of documentation is submitted. Although individual entries chart the course of the practice, the portfolio houses contextualising research (wider reading, reference to other, similar practices, and so on) in order to strengthen and particularize the students' own research.

Even from a brief outline, it can be seen that our module attempts to respond to the practice as research paradigm. We seek to make time and space for the students' engagement *in* practice as a means of discovery and 'knowing', and allow this to culminate in a practical outcome. Marks are, as might be expected, very heavily weighted towards the practice, giving it a high 'worthiness', rather than just assessing a retrospective, written critique *about* the work. Whilst we accept, therefore, that the practice *is* the research at both a level of investigation and dissemination, writing provides the means to introduce, summarise and objectively reflect on practice. Yet the practice itself, either at process or outcome stage, is deemed to 'house' the fundamental research and enable its dissemination.

Devising

Devising is a term that represents the 'self-creation' of work by a company that emphasises the use of improvisation in order that performance material is created by actors. Physical practices, theatrical ideas, speech, sound and movement, and so on, may be used. The spontaneous, somatic creation of materials is at the heart of many groups' work, not an intellectual elaboration of an idea, theme or situa-

tion. Devising therefore seriously resists the preponderance of the playtext as the starting point for a production.

Key devising activities are, of course, borne out of a sense of the territory and objectives of the project. Most devising will involve some kind of starting point (for instance, a theme, question, issue, target audience or aesthetic concern) and shift through periods of evolution. Broadly, phases of inspiration, exploration, making, editing, refinement and final production processes happen sequentially, but inform and overlap one another as the work progresses. Sometimes phases reverse; something doesn't or isn't working, so fresh improvisations, reconsiderations or input are needed.

Because of its essentially collaborative nature, devising can problematise the role of the director. Often, a director provides the particular 'mechanics' of devising, be these the original ideas for the work, specific exercises, games, theatrical techniques, performance tasks and rules, or basic ideas for a scene or sequence that are worked out in the rehearsal space. Whilst the director can ultimately shape and refine the eventual performance and fulfil the more regular functions of a director, the essential material out of which the final performance is crafted will be created because of a very high degree of input from the actor. And although devising is automatically actor-centric, some groups may involve a writer at some point either to script the devised material or perhaps offer fragments of writing as a stimulus. Recently, I devised a production called *Salt* as part of my PhD.⁷ The traditions of Czech animation and the idea of a stage covered in salt were my starting points. Five of my undergraduate cast of eight used the experience to pursue their own practice as research project for their RiP module. Their research question was, simply, 'what is the actor's role in the devising process?'. The basic means of creating materials comprised the formation of physical 'scores' in response to stimuli. In addition, the cast wrote stories, fragments of which were used in the piece, and other movement (a repeated waltz dance, for instance), motifs and music were incorporated. As potential performance material emerges, how it is crafted into the final production will be a major concern and, depending on the group or director, may involve varying degrees of collaboration. Eventually, a devised performance is 'written' – or, following the semantics of 'playwrighting', we might say 'wrought' – in terms of the organisation of materials through such elements as rhythm, physicality, key ideas, and modes of narrative that may include varying degrees of story-line, and visual elements. It is to this that Lecoq alludes when he speaks of 'dramatic writing' (Lecoq 2001: 28).

'Knowledge-in-action': some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education.

Despite the potential in devising for alternative hierarchies to emerge than in some 'traditional', script-based rehearsal, because of the cast's relative inexperience, I 'authored' *Salì's* overall, non-linear dramaturgical structure. This involved intertwining elements; as Eugenio Barba reminds us, the etymology of 'text' concerns a 'weaving together' of strands (Barba and Savarese 2006: 66). In reflection of its basic processes, devising often generates this 'preponderance of the fragmented narrative' (Heddon and Milling 2006: 222); even a quick glance at the performance aesthetics of many contemporary companies reveals that devised work has a tendency to resist the 'traditional' play's cause and effect development. Further, as Dymphna Callery points out, most physical theatre is devised (Callery 2001: 162-3), which further emphasises actors' technical and creative skill. Clearly, my students were put into a situation whereby their work as actors was paramount: devising relies on 'knowledges' that are kin-aesthetic and associative, that is the *knowing* inherent in their practice as research relied absolutely on their ability, as actors, to devise.

'The Favourable Environment' (Barba 2000: 274).

The growth of practice, whether in research or teaching and learning, offers the possibilities to rethink how, what and why we research and, by implication, how and what we teach. PaR gets at a form of knowing and provides a disseminable form for that knowing. Moreover, PaR is important in its ability to maintain the practical and creative output of academic staff and the work of artists now drawn into theatre and performance departments through funding provided by, for example, the AHRC. This has challenged institutional norms, but, at its heart, relies on a knowing that, in itself, is not new, since, "to 'work on oneself' ... is one of the ways in which we formulate our awareness of the efficacy of the submerged and tacit parts of professional knowledge" (Barba 2000: 273).

But I don't mean to claim an unproblematic place for practice in the academy, since issues are not always clear cut. As Merlin admits, in her own experience a performance may be insufficient to demonstrate the practice as research embedded in the process of arriving at that performance (Merlin 2004: 41). On the other hand, I have seen video documentation of studio-based choreographic practices that, in its very privacy, led to outcomes more appropriately disseminated later through video. One of my recent PhD pieces was a professional production, which toured with no reference to its status as research – what would I have put on the poster?

However, I have seen performances explicitly labelled as PaR that, without any contextualising material, I have not understood as research. Finally, when the institutions we work in seek 'transferable skills', we might reflect on what the possibilities and limits of practice in the academy may be. But, as we have seen, the presence of practice must also fundamentally challenge institutional perspectives. Whether pursuing practice as research, the teaching and learning of practice, or (to use my example), the creation of a devised performance, we are not merely doing something new, but also awakening what already exists. To do this, Eugenio Barba maintains that the environment for learning is more important than 'the scholastic model' (Barba 2000: 272). Through engaging in our craft as 'artist-scholars' or 'research practitioners', we should resist a tradition that implies the organisation of knowledge, and, through our practice, pursue the cultivation of knowing.

References:

- Barba, Eugenio (2000), 'Tacit Knowledge: Heritage and Waste', *New Theatre Quarterly*, 16 (3) 263–277.
- Barba, Eugenio and Nicola Savarese (2006), *The Dictionary of Theatre Anthropology: the Secret Art of the Performer*, tr. Richard Fowler et. al., 2nd ed., London and New York: Routledge.
- Callery, Dymphna (2001), *Through the Body: a Practical Guide to Physical Theatre*, London and New York: Nick Hern Books/Routledge.
- Daboo, Jerri (2006), Personal correspondence.
- Heddon, Deirdre and Jane Milling (2006), *Devising Performance: a Critical History*, Basingstoke: Palgrave.
- Lecoq, Jacques (2001), *The Moving Body: Teaching Creative Theatre*, New York: Routledge.
- Mlrose, Susan (2002), 'Entertaining other options: Restaging 'theory' in the age of practice as research', <http://www.sfmelrose.u-net.com/inaugural/> (accessed 25th May 2006).
- Merlin, Bella (2004), 'Practice as Research in Performance: a Personal Response', *New Theatre Quarterly*, 20 (1) 36–44.
- Mock, Roberta (2004), 'Reflections on practice as research following the PARIP conference, 2003', *Studies in Theatre and Performance*, 24 (2) 129–141.
- Piccini, Angela (2002), 'An Historiographic Perspective on Practice as Research', http://www.bris.ac.uk/parip/t_ap.htm.
reprinted in (2003) *Studies in Theatre and Performance*, 23 (3) 191–207.
- Rye, Caroline (2003), 'Incorporating Practice: a multi-viewpoint approach to performance documentation', http://www.bris.ac.uk/parip/s_cr.htm/ (accessed 25th May 2006).
- Zarrilli, Phillip B. (2002) 'Negotiating performance epistemologies: knowledges 'about', 'in' and 'for'', *Studies in Theatre and Performance*, 21 (1) 31–46.

Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger

[accessed 5.6.06:]

<http://www.ahrc.ac.uk><http://www.lancs.ac.uk/palatine><http://www.bris.ac.uk/parip/><http://www.rae.ac.uk><http://www.scudd.org.uk>

Notation

1 'Practice-based research', 'research-based practice', 'theoretical practice', 'practitioner', etc., are amongst the terms that attempt to articulate the holistic combining of theory, practice, performance, the researcher, creative artist and academic; see Piccini (2002), Merlin (2004) and Mock (2004) for a wider discussion of the terminology, history and reception of PaR.

2 I use the web version of Piccini's significant article here since the reader will have easier access to this text than the version published in *Studies in Theatre and Performance* (see references). Piccini's article also gives further detail on the institutional promotion of practice and practice as research by such bodies as the UK Council for Graduate Education.

3 See, respectively, www.bris.ac.uk/parip/; www.lancs.ac.uk/palatine/; www.scudd.org.uk/.

4 <http://scudd.org.uk/postgrad/index.htm>

5 See <http://www.winchester.ac.uk/?Page=3825>

6 <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/o65.pdf>

7 Salt, Donald Roy Theatre, University of Hull, 21st-25th November 2005.

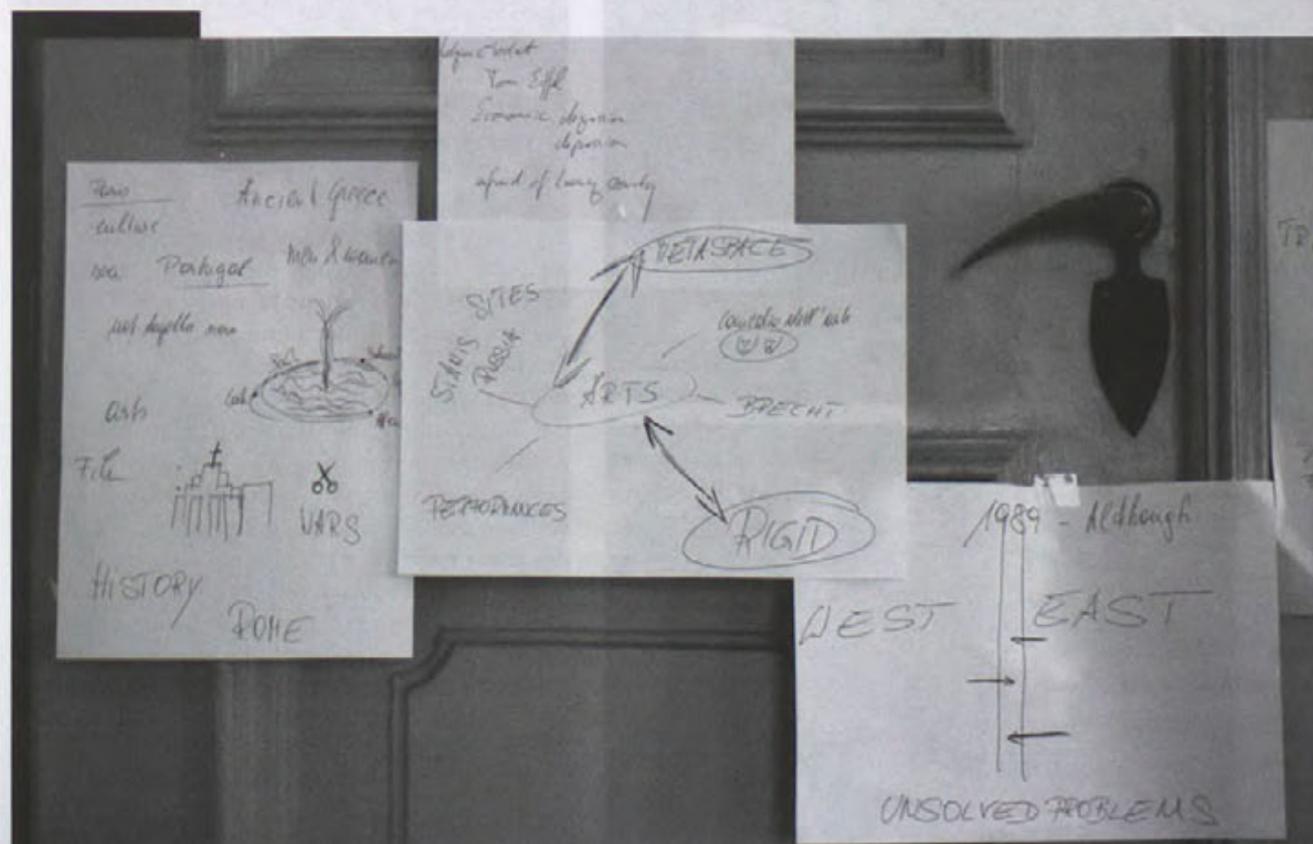
Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger

Eva Brhelová

Devising können wir übersetzen als entlehnte Verbform der Begriffe Kreativität, Ausdenken, Vorschlagen. *Devising Theatre* ist eine Arbeitsweise einer bestimmten theatralischen Form zeitgenössischen Theaters. Diese Arbeitsweise hat eine eigene Methodologie und einen eigenen Verlauf. Meist ist es ein kollektiver Gestaltungsprozess, bei dem nur von einem Thema, einem Bild, einem Satz oder anderen Umweltreizen ausgegangen wird. Im Allgemeinen

hat der Produktionsprozess des *Devising Theatre* folgende Phasen:

- Untersuchung und Entwicklung des Ausgangspunkts
- Materialsammeln
- Sortieren, Organisieren und Strukturieren des Materials
- Probieren
- Aufführung



Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger



Im konkreten Arbeitsprozess überschneiden sich diese Phasen und wiederholen sich unter Umständen, zum Beispiel durch das Finden neuen Materials. Ergebnis ist meistens eine „unregelmäßige“ theatrale Form, wie Collage oder Montage, bei der es nicht um das Erzählen einer Geschichte im Sinne des aristotelischen Theaters geht. Diese Arbeitsweise steht im Kontext des tschechischen Theaters dem Autorentheater am nächsten.

Im Rahmen des Twisfer-Kongresses „Theatre Work in Social Fields – European Research“, der vom 8.–18. September 2005 in Graz, Leibnitz und Sentilij stattfand, hatte ich die Möglichkeit, an einem sechstägigen Workshop zum *Devising theatre* mit dem Untertitel *Process of Developing a Performance by Improvisation* teilzunehmen. Diesen Workshop leitete Adam Ledger, Regisseur und Dozent an der Universität von Hull, Großbritannien. Nach Leibnitz kam er mit seinem Studenten und Assistenten Michael Bates, einem jungen Iren. Nicht nur durch ihren typischen leisen schwarzen Humor und ihre besonnene Offenheit wurden die beiden Männer eine Stütze des Arbeitens der sieben Teilnehmer des Workshops.

Der Workshop bestand aus fünf Tagen Training und Proben, am sechsten und letzten Tag wurde eine Vorstellung vor Zuschauern (Teilnehmern anderer Workshops) aufgeführt. Die Arbeit begann nicht mit theoretischen und Kennenlern-Übungen, sondern direkt mit Bewegungsübungen der Teilnehmer. Weil die Gruppe international zusammengesetzt war, eine Deutsche, ein Deutscher, zwei Österreicherinnen und ein Österreicher, eine Italienerin und eine Tschechin, schlug der Workshopleiter als gemeinsames Thema Folgendes vor: „Europäer sein“, Reisen (inspiriert von Alain de Bottons Buch *Die Kunst des Reisens*). Außerdem sollte die Arbeit inspiriert sein von dem Ort, an dem der Workshop stattfand, der Bildungsstätte Schloss Retzhof in Leibnitz. Ziel war, eine ortsspezifische Performance zum Thema „Europa“ zu entwickeln. Als Ausgangspunkt interessierten Adam Ledger die Ansichten der Teilnehmer über das vereinigte Europa, was es bedeutet, in Europa zu leben, durch Europa zu reisen usw. Die persönlichen Assoziationen der Teilnehmer, die mit den genannten Themen verbunden sind, sollten die „Angelpunkte“ (initial starting points) für die Aufführung am letzten Tag sein. Wie später zu sehen war, ging es um viele verschiedene Assoziationen, was das Ganze noch interessanter machte. Für den einen waren die nicht gelösten sozialen und ökonomischen Probleme zwischen Ost und West provokant, für den anderen war es das Abenteuer des Kennenlernens anderer Kulturen, während ein Dritter die Ideologie des „Europäer-Seins“ kritisierte

Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger



sowie die entfremdende Tourismusindustrie. Diese Motive wurden am ersten Tag durch Brainstorming und Assoziationen gesammelt. Im Verlauf der folgenden Tage wurden diese Motive formuliert, konkretisiert und daraus wurden Situationen, Charaktere und Geschichten für Improvisationen entwickelt. Die ersten drei Tage plante Ledger für das Sammeln von Material und die nächsten zwei Tage waren für die Szenearbeit und die Strukturierung der Vorstellung bestimmt. Die tägliche Arbeit verlief in Vormittags- und Nachmittagsblöcken. Es begann immer mit Bewegungsübungen (Massage, Dehnung, Koordinations- und Rhythmusspiele, Übungen für Wahrnehmung und Aktivierung des Körper- und Energiezentrums, Übungen zur Imagination). Dann folgten Teilaufgaben und Impulse für Improvisationen, die individuell oder kollektiv bearbeitet wurden. Der Verlauf und die Ergebnisse der Improvisationen wurden von Adam Ledger und Michael Bates beobachtet und dokumentiert und gemeinsam mit der Gruppe reflektiert. Dadurch boten sie neue Inspirationen.

In den ersten drei Tagen haben die Teilnehmer mehr als zwanzig Improvisationen durchgeführt. In diesen wurden in verschiedenen Kombinationen und daraus folgenden Schritten vier grundsätzliche Elemente benutzt: Bewegung, Klang, Sprache (Text) und Raum.

Die Themen für die Improvisationen waren durch das gesammelte Material mehr oder weniger konkret vorgegeben, ebenso die Struktur (Kontraste benutzen, Rhythmus und Dynamik der Bewegung beachten und eine Partitur der Bewegungen entwickeln). Meist begannen die Improvisationen aus spontanen und unbewussten Assoziationen und Reaktionen, die durch den Raum, durch Bewegungsschemata oder durch Partnergespräche im Spiel provoziert wurden. Zum Beispiel wird das Wahrnehmen eines konkreten Raumes (Säulengang) assoziiert mit einer konkreten Bewegung, diese Bewegung wird von einem Ton begleitet, die Konturen eines Charakters entstehen, so dass dieser Charakter auch sprechen kann, ein Text entwickelt sich und dieser wird mit dem Text eines anderen Charakters verbunden. Das ermöglicht, andere Situationen zu entwickeln. Ein anderes Beispiel der theatralischen Entwicklung ist das Folgende: Jeder Teilnehmer schreibt seine eigenen Texte (z.B. ein Selbstgespräch einer Person in einer konkreten Situation), dazu entwickelt er assoziativ und emotional (nicht illustrativ) eine Bewegung, eine bestimmte Bewegungspartitur (score). Diese Bewegungspartitur wird in einen konkreten Raum eines Gebäudes platziert und weiter untersucht.

Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger



Ein typischer Ablauf kann auch darin bestehen, dass einzelne theatrale Szenen gleichzeitig gespielt werden, wodurch sie miteinander verbunden werden und sich dadurch Berührungspunkte zwischen den Szenen ergeben können. Das heißt, auf der Bühne sind dann zwei Schauspieler, in zwei verschiedenen Situationen mit zwei verschiedenen Texten *zur selben Zeit* zu sehen und zu hören; der Zuschauer kann dadurch Beziehungen zwischen diesen Konstellationen selbstständig herstellen.

Der Workshopleiter bemüht sich nicht um Eindeutigkeit der theatralischen Aussage, sondern er schätzt jeweils die Wirkkraft des Gespielten ein und versucht dann mögliche Bedeutungen (Parallelen, Kontraste) für die Aufführung herauszuziehen. Im Verlauf des Materialsammelns betonte Ledger wiederholt, dass die Teilnehmer nichts planen sollten, was – nach meiner Ansicht – die Teilnehmer dieses Workshops nach dreitägigen spontanen Improvisationen etwas unsicher machte.

Am Abend des dritten Tages schlug uns Adam Ledger die Struktur der Aufführung vor: die Abfolge der bisher durchgeführten und ausgewählten Improvisationen und die Wege, die die Zuschauer nehmen sollten, um die ortsspezifischen Improvisationen ansehen zu können. Diese Struktur wurde mit den Teilnehmern diskutiert und auch immer wieder modifiziert. Dann folgte eine Einzelarbeit an den Szenen. Weil die in den letzten Tagen realisierten Improvisationen sehr eng mit physischem Training, Bewegungen und persönlichen Erlebnissen der Teilnehmer verbunden waren, waren sie leicht erinnerbar.

Wie sieht nun das Ergebnis des fünftägigen Workshops aus? Mir, als einer Teilnehmerin, fällt eine Bewertung sehr schwer. Deshalb versuche ich hier nur einige Themen der Aufführung zu beschreiben. Es ging um eine fünfzig Minuten dauernde szenische Collage, die die Zuschauer durch verschiedene Räume des Schlosses führte (Balkon, Flur, Schlosshof, Treppen) und die sich mit den Themen „Europäer Sein“ und „Reisen durch Europa“ beschäftigte. Die Collage begann mit einer etwa zweiminütigen Ansprache von sieben Darstellern aus verschiedenen Fenstern des Schlosshofes: „My Name is Tony Blair!“ (Diese Ansprache enthielt Fragmente einer Rede Tony Blairs vor dem Europäischen Parlament.) Auf dem Weg durch das Gebäude begegneten die Zuschauer unter anderem einem Mann, der nach der „europäischen Identität“ sucht, einer paranoiden Frau, Angestellte einer Sicherheitsagentur, einer Touristin, die nach „authentischen“ Bildern aus Osteuropa hungert, und einem plastischen Chirurgen, der nach europäischen Standards operiert. In einer anderen Collage sind die Zuschauer Zeugen eines Streits tschechischer Eltern, die sich gerade in

Devising Theatre. Ein Workshop mit Adam Ledger



einem lang ersehnten Urlaub an der See befinden, in einer Szene bewarb sich eine Ukrainerin für eine Stelle im westeuropäischen Ausland. Die Zuschauer konnten auch eine Geschichte vom Abend des Falls der Berliner Mauer hören oder die Stimmen afrikanischer Flüchtlinge, die hilflos über das Mittelmeer treiben.

Der einwöchige Workshop hat den Teilnehmern nicht nur das Erleben verschiedener Themen und Standpunkte ermöglicht, sondern auch eine andere Art der Arbeit mit ungewöhnlichen theatralischen Formen: In einer Montageform wird ein Hauptthema, inspiriert durch bestimmte Räume, durch die Erfahrungen der Teilnehmer erarbeitet. Die Wirkkraft und die ‚Botschaft‘ der Szenen ergeben sich aus dem Arrangement der szenischen Mittel, aus Kontrast, Parallelität, Reihenfolge, Wiederholung und Vervielfachung usw. Diese Art der Arbeit verlangt in erster Linie Kreativität und Offenheit der Schauspieler und deren Fähigkeit, spontan und konzentriert Imagination, körperliche Aktionen und Text zu verbinden. Weil diese Methode bis zum Ende nicht mit einer ‚Geschichte‘ im traditionellen Sinn arbeitet und bis zum letzten Moment der Proben den Teilnehmern nicht ermöglicht, eine Sicherheit und eine klare Vorstellung über die Wirkung der Inszenierung zu bekommen, ist sie besser für ältere Jugendliche oder Erwachsene verwendbar. Ich denke, diese Methode ist besonders geeignet für kurzzeitige Projekte, weil sie verschiedene Aspekte des ausgewählten Themas untersucht und schließlich entdecken lässt. Die Persönlichkeit des Spielers, seine Fähigkeit zu inspirieren und Kreativität zu unterstützen, das Vertrauen der Teilnehmer in den Leiter und dessen Verantwortung für den gesamten Ablauf der Inszenierung sind dabei von herausragender Bedeutung.

Dieser Artikel wurde zuerst publiziert in *tvofiva dramatika*, 2006, S. 7–8 und aus dem Tschechischen übersetzt von Daniela Ouhřabková, Fotos: Michael Bates.

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



Ulrike Hanke
Robert Krokowski
Ästhetische Projekte Bd. 1
Das eigene Ding
224 Seiten, 15,- €



Viewpoints – improvising the search for objectivity and possibility

Mark Jackson

Abstract

Der Autor hat als Lehrbeauftragter an der Universität der Künste Berlin, Institut für Theaterpädagogik, einen Einführungskurs „Improvisation“ angeboten. Dabei hat er mit der in Deutschland bisher wenig bekannten Methode der Viewpoints gearbeitet. Der Artikel stellt diese Methode, die auf die us-amerikanische Choreografin Mary Overlie und die Regisseurin Anne Bogart zurückgeht, vor, zeigt Zusammenhänge zu anderen Ansätzen auf (Suzuki, Stanislawski, Meyerhold) und geht darauf ein, welche Bedeutung die Methode der Viewpoints innerhalb der theaterpädagogischen Ausbildung haben kann.

In the autumn of 2005 I was invited to teach an improvisation seminar for the *Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin*. For the basis of the work in class I used Viewpoints, an improvisation technique designed to function as both a method of physical actor training and a means by which a group of artists can create performance material for the stage. Over the past decade the technique has gained significant popularity among actors, directors, teachers, and other theater practitioners in the United States. It is still relatively unknown in Germany.

I will begin with a very basic description of the Viewpoints technique before describing how it is situated within my approach to acting, actor training, and theater making. I will then discuss aspects of the work done with the students at UdK Berlin.

Viewpoints

Originally developed by American choreographer Mary Overlie for use in her post-modern dance work and teachings, Viewpoints was subsequently expanded by the American theater director Anne Bogart, Artistic Director of the SITI Company, who further adapted the technique for actors. I studied with the SITI Company in 1996 and 1997, and Viewpoints has remained an important aspect of my process as a theater maker since that time. Viewpoints provides a language with which a group of actors may generate bold, theatrical work quickly and with spontaneity. It develops flexibility, articulation, and strength in movement, and helps to create strong ensemble playing in both rehearsal and performance.

The technique is appropriate for actors, directors, and even writers and dancers. Students of the technique begin by breaking movement down into nine principles, or Viewpoints, each divided between the two categories of time and space. Viewpoints of the voice are also explored.

The use of time is broken into tempo, duration, repetition, and kinesthetic response. Tempo is how fast or slow a movement is made. Duration is the amount of time in which an actor or group of actors work within a certain movement or sequence of movements. Repetition is the repeating of a Viewpoint or combination of Viewpoints. Kinesthetic response is the spontaneous reaction to a stimulus, usually from outside of one's self but possibly one's own movement as well.

The use of space is broken into gesture, shape, topography, architecture, and spatial relationship. Gesture is a movement of a part or parts of the body from one point to another. Gesture can be behavioral or expressive. Shape is the contour of the body in space: A shape can be made of lines, curves, or both. Topography has to do with the patterns of movement we make on the floor, and also any particular attributes or meaning we decide to attach to certain areas of the floor space. Architecture is the physical environment in which we work, and includes solid mass, texture, light, and color. Spatial relationship is the particular arrangement of distance between people and objects on stage.

The use of the voice is divided into pitch, dynamic, and timbre. Pitch is the melody, or notes, that the voice makes when speaking. Dynamic is how loud or quiet the voice is at a given moment. Timbre has to do with where the voice is "placed" in the body, i.e. the nose, creating a nasal quality, or the chest, creating a more open, resonant quality. Rhythm, which is a combination of tempo and duration, also comes into play when working with the voice, though I do not consider it a separate Viewpoint since it is comprised of two others.

Through a variety of exercises, the actor trains to work with these twelve Viewpoints individually and then together. As training, improvising with the Viewpoints widens the actor's kinesthetic sense of physical and temporal awareness. In rehearsal, this knowledge is then applied to creating character,

Viewpoints – improvising the search for objectivity and possibility

movement, and staging that takes fellow actors, the space, and time into precise consideration. The intended result is a performance that is physically exact, dynamic, surprising, and equally organic to the individual actor as it is to the whole production. Another key intention of Viewpoints is to increase the artist's sense of objectivity in terms of both the work s/he creates and the work created by others. One trains to include rather than exclude, to incorporate error and surprise, and even to structure situations in which surprise and "happy accidents" are made more possible. Viewpoints provides a structure that helps the artist to understand what it is that s/he or other collaborators have made on its own terms rather than through a filter of expectation, preconception, or biased interpretation. One looks for the inherent content, or meaning(s), of the form that has been created and then asks whether or not this form and its content express the desired idea in a clear, understandable, and yet dynamic and even unexpected way. Through this process the artist seeks an expanded sense of what is possible, so that the work created is surprising and alive rather than merely typical, clichéd, or a stereotype. Though it lends itself to physically exaggerated and even abstract staging, Viewpoints itself is not a style or genre of theater but rather a technique that can be applied to all styles and genres. There are innumerable ways to use Viewpoints in rehearsal, and infinite results in terms of the eventual physical language and look of the given theater piece. It is simply a matter of what the artists wish to create and to convey. Viewpoints provides a means of opening up possibilities by expanding the artist's objective view of how a theatrical moment works and can work.

The Simple Difficulty of Making Theater

Acting is very simple and yet very difficult work. This basic and seemingly contradictory principle guides my philosophy and approach to acting, actor training, and the process of making theater. I say it is "my" philosophy and approach because I articulate it in the manner that I have come to understand it, but I cannot and absolutely do not claim to be the wellspring of these ideas. The philosophy with which I approach the theater stems from influences as varied as Meyerhold, Stanislavski, Shakespeare, Brecht, Anne Bogart, Tadashi Suzuki, Ariane Mnouchkine, Bob Fosse, Steven Berkoff, Daffy Duck, and experiences had with the numerous artists and students with whom I have worked. "My" philosophy is a synthesis of the elements I've picked

up from these artists, their work, and my own experiences that have been most meaningful to me and that have struck me as truthful, useful, and enlivening.

To describe this accumulated philosophy, I'll begin with the material the actor has to work with. Normally this material is thought of as the text, and perhaps also the design elements of the production. Along with fellow actors, these things are the external materials of a given actor's performance. And yet the most important material at the actor's disposal is her/his own body and mind. This internal material is the heart and soul of the theater. The strength and flexibility of this internal material, as well as the actor's fluent understanding of the limitations and possibilities available to this material, are exceedingly important and cannot be over emphasized. For the actor to achieve proper fluency with all aspects of the given material, both external and internal, the typical distinctions between training, rehearsal, and performance must first be erased. The actor must approach all three as the same activity, each with a slightly different emphasis, and each inextricably present in the other. Training is preparation for all performances. Rehearsal is preparation for a specific performance. Performance is sharing with an audience that which has been prepared. Though rehearsal and performance may end on a particular date, training never does. Together they comprise what we call process. For the actor, this process is life-long.

This point of view is fairly different from what seems to me the rather typical American model in which an artist goes from one theater production to another as if each experience were discreet and separate. I choose to view all of my work as a continuum – one long process. Working on one project or with one artist prepares me for the next, just as a performance on one night helps an actor to know better how to approach the next night's performance. Certain aspects of the performance will be exactly the same – the order of dialogue, the staging, the design – but the audience will be different, the actor's day will have been different, and the actor will have had one more performance under her/his belt. Those three factors alone create entirely new possibilities against which the fixed aspects of performance may be played.

This idea of there being a balance between the fixed and the spontaneous, the known and the unknown, the old and the new, applies to any theater artist's work, and to life as well. For me, it is a central concept to my creative process.

In addition to the Viewpoints technique, I have also had significant experience with the Suzuki method

Viewpoints – improvising the search for objectivity and possibility

of actor training, Stanislavski's system, and Meyerhold's Biomechanics. Together, these are the four legs on which I stand as a theater maker. Together they create tension, release, contradiction, and harmony. Viewpoints provides great freedom to which the artist must bring structure. Suzuki provides immense structure within which the artist must find freedom. Stanislavski provides a means of bringing a complex inner life out for us to understand. Meyerhold provides a means of revealing to us an outer form's inner complexities. The energy created between these complimentary and yet contradictory techniques is, for me, vital not only to the theater but to the process of learning in life.

Finally, one always hopes to be lucky enough to have joy in one's work. For the artist, this is vital. I do not think I state this as a personal philosophy but rather as a practical fact of the artist's task. Finding joy in the work is key to bringing the social art of theater to its highest potential. Enthusiasm is infectious and can help make the difference between a great theatrical experience and a wasted evening, regardless of the production's style or genre.

It is also important that the artist realize that joy is as much a choice as it is a gift one receives from engagement with a task for which one feels passionately. Have joy. Choose this. Seek out joy particularly in the most unlikely places: stretching the hamstrings, persevering despite fatigue, moments of extreme physical, psychological, or emotional discomfort. Enter the unknown and enjoy the experience of not knowing. Do it first. Understand it later. Seek out discomfort. Actively pursue joy in the most painful aspects of creating art. This is not masochism. It is the reality of making art, which is by nature a taxing struggle. The artist must be up to the task.

Acting, and making theater, is essentially an ongoing puzzle. It is a game. For example, in today's training session we play the game of learning the body with this group of people in this space. Today in rehearsal we play the game of deciphering Act Two of *The Seagull*. Tonight in performance we play the game of *Romeo and Juliet*, even though we're in the sixth week of performances. The staging is the same. The dialogue is the same. The intentions are the same. But the audience and the day of the week are different – and that is plenty. The rules of the game have been changed significantly by those two factors alone, and so tonight's performance is a new variation on our game of *Romeo and Juliet*. Allow it to be as unique as it is precise. Most importantly, enjoy it.

In short, play the game.

Improvisation Seminar at UdK Berlin

Working with the first-year students of the *UdK Theaterpädagogik* department in the autumn of 2005, I was immediately struck by the tenacity and swiftness with which they learned. They were a diverse group of ten students, each with differing backgrounds and future goals as teachers, social workers, and theater educators. The seminar had been called "Improvisation", and so some of the students expected that we would be playing Viola Spolin or Keith Johnstone games. They had never heard of Viewpoints and were a bit surprised when we began our first session with an hour of stretching, followed by three hours of intensive physical movement and exercises.

I am accustomed to working on Viewpoints with professional and student actors. Some of these UdK students evidently had past acting experiences, but in their daily questions and comments they revealed to me their strong interest in teaching. They often commented on how I structured the class, how I carried out a particular exercise, or the way in which I spoke with them, whereas actors tend to limit their comments to the artistic aspects of the work itself. I realized within our first week of classes that this was a group of students that would keep me on my toes. I knew it would be important that I continue to monitor my planned curriculum and adjust it according to the development of the students' work. With such a bright and curious group, I would need to keep the challenges coming. Together, we were learning something about the very process of learning, and so also the process of teaching. The class met for five weeks, three days each week, four hours each day. Every session began with roughly forty-five minutes of stretching – the same stretches in the same order each day, and each day I led the stretching. After the second day, the students asked if we would be doing these stretches everyday. When I assured them that, yes, we would, they groaned and laughed. "You will learn to love the stretching," I told them, "especially the most painful stretches." To their surprise, they indeed developed a fondness for the stretching routine and a sense of satisfaction about the physical flexibility they gained over the course of five weeks. In the final week I no longer led the sessions, but allowed the students to silently lead themselves. By this time their muscles had developed a strong memory, and they managed to complete the routine in precisely the amount of time it usually took when I had been leading them through it.

After our warm-up of stretches, we then carried out other exercises as a part of our daily regiment. Over

Viewpoints – improvising the search for objectivity and possibility

the course of our first three weeks I periodically added to these exercises, until our morning ritual was finally comprised of stretching and four other physical and vocal improvisation games based in the Viewpoints training. I was careful to frequently point out that each day we do the same exercises, and yet each day they are entirely different. In this way, the exercises are just like a production of *Romeo and Juliet*. Each time we perform the production it is the same, but different. This apparent contradiction of regularity and irregularity allows the actor/student something to measure her/his ongoing experience against. The regularity serves as a benchmark or standard against which the variances and surprises can be assessed. In this circumstance we see the relationship between structure and freedom, and how the one needs the other. Without structure there can be no freedom. This is an interesting contradiction, and an invaluable one.

Each day after our routine series of exercises, we worked on Viewpoints. In the first week we worked with each Viewpoint individually in order to develop a strong foundation of understanding. In the second week we began to create improvisations by working with all the Viewpoints together. After some time with that, we introduced the voice to our work. Finally, we began to improvise around the theme of *Romeo and Juliet*. This work with *Romeo and Juliet* was the culmination of our work, providing us with a series of problems to solve. Viewpoints was the means by which we attempted to solve the problems.

What is it that I mean by "problems"?

Romeo and Juliet is a very famous text. People who have neither seen nor read the text still know its story and can likely even quote it. *Romeo and Juliet* is so famous that it has become a cliché, a stereotype of young lovers and family feuds. This was our big problem. How could we light a fire beneath the *Romeo and Juliet* cliché and wake it up? How could we transcend our familiarity with the text and make it unfamiliar again? How could we learn something new about something we thought we already understood?

Dividing the students into two groups, we began our work using Viewpoints to improvise around the text and to compose two theater pieces, each of which sought to express the entirety of *Romeo and Juliet* in the span of only a few minutes and with just a few fragments of the dialogue itself. I was very careful to constantly point out clichés in the students' work, or messy work that did not communicate clearly. At first this was frustrating for the students. But soon they began to notice the clichés themselves and to find alternative forms that ex-

pressed the content of the text in a way that was simultaneously unusual and clear.

As our work progressed, our two *Romeo and Juliet* compositions became more and more precise and unusual in how they communicated the essences of Shakespeare's play. When class finally ended, I felt we had just begun something that could eventually have become a rather exciting rendition of the world's most famous story of love and hate. But such a thing was ultimately not the goal of our work together at UdK. Our goal was to explore a means of improvising that balances structure with freedom, and a way of working that creates the possibility for spontaneity while also ensuring that we accomplish our goals. If we hope to learn about anything significant in life, we must actively develop a plan as to how to do so, and a part of this plan must necessarily include the possibility of surprise. We must go about our work with decisiveness and openness. We must go about it seriously and with great joy. This idea is a contradiction. It is an imbalance in constant search of balance. It is frustrating and it is enlivening. It is a safety net and a launching pad.

Our goal in the UdK Improvisation Seminar was to jump. And I think we did exactly that.

Recommended Reading:

Anne Bogart, *A Director Prepares* (New York: Routledge, 2001)

Anne Bogart and Tina Landau, *The Viewpoints Book* (New York: Theater Communications Group, 2005)

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 Grundlegungen ihrer Arbeit. Das Buch bietet Lehrern, Spielleitern und Theaterpädagogen vielfältige Anregungen, um sich mit den eigenen Vorstellungen über Lehr- und Lernziele, ihrer Perspektive auf die Lerngruppe und ihre interaktiven und kommunikativen Prozesse auseinander zu setzen.

Impressionen einer Fortbildungsreise nach Rumänien

Gabriele Czerny/Thomas Bickelhaupt

Auf Einladung der Universität Cluj und des Lehrerfortbildungsinstituts in Sibiu waren wir vom 6.–13. März in Rumänien, an der Babes-Boyai Universität Cluj-Napoca und am Institut für Lehrerfortbildung in Sibiu, um dort sowohl Studierenden der Germanistik als auch unterrichtenden Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen einen Einblick in theater- und kunstpädagogisches Arbeiten zu vermitteln.

Trotz einiger Widrigkeiten kamen wir mit der Carpat Air pünktlich in Transsilvanien an, wurden von den Gastgebern herzlich empfangen und auf der schlaglochreichen und schneebedeckten Strecke zum Hotel gefahren. Das Universitätshotel in Cluj überraschte uns mit seinem Komfort; und auch der Seminarraum überzeugte durch hervorragende Ausstattung. Den ersten Abend verbrachten wir in einem typisch rumänischen Restaurant und genossen Polenta.

Erster Tag: Aufbruch

Um neun Uhr betraten pünktlich 26 Germanistikstudierende den Seminarraum. Alle kamen, gut vorbereitet, in bequemer Kleidung, und warteten gespannt auf die Impulse aus Deutschland. Die sehr unkonventionellen Impulse der Dozenten wurden anfangs mit Staunen und verlegenem Lächeln kommentiert, was sich aber im Laufe des Tages in zunehmendem Maße in Ernsthaftigkeit, Nachdenklichkeit und Spielbereitschaft wandelte.

Die Vorstellung der Studierenden war eine phonetische Herausforderung für uns. Die Namen klangen wie Musik, aber für unsere Ohren zunächst nicht verständlich. Alle Studierende sprachen jedoch sehr gut Deutsch – das rollende „R“ und die immerzu grammatikalisch gut formulierten Sätze mit Partizipien und richtigem Genitiv faszinierten uns.

Uns fiel auf, dass die Studierenden aus Rumänien bei Improvisationen zu kollektiven Ausdrucksformen griffen und dass individuelle Lösungen, wie wir es von unseren Studierenden gewohnt sind, zunächst die Ausnahme blieben. Auch die von uns immer wieder geforderte Loslösung von klischeehaften Präsentationen und Darstellungsweisen war ihnen zunächst sehr fremd.

Unser Bemühen nach einer Bildsprache zu suchen, die durch Authentizität und Originalität gekennzeichnet ist, wurde zunächst mit fragenden Blicken quittiert. Eine am Vormittag als Gekritzelt deklarierte Zeichnung wurde z.B. im Laufe des Tages unter ganz neuen Gesichtspunkten begutachtet.

Nach sechs Stunden Theater- und Kunstarbeit überraschten uns die Studierenden bei ihrer Abschlusspräsentation mit eigenen Geschichten. Die Arbeit mit weißen Neutralmasken war eine Hilfe für sie, da sie sich im Schutz der Maske zeigen und ausprobieren konnten. Ihre Aufgabe war es, Szenen zu entwickeln, die ein überraschendes oder unerwartetes Ereignis enthielten. Es entstanden Geschichten zu selbst gefundenen Themen: Auf dem Hühnerhof, Modenschau, Sport im Kindergarten, Ritual der Nymphen.

Am Ende des ersten Seminartages gingen die Studierenden erschöpft, aber nicht mehr ratlos nach Hause. Wir hatten Gelegenheit mit unseren Gastgebern die Stadt kennen zu lernen, die nicht gegensätzlicher sein kann: Ungarn und Rumänen und Deutsche leben hier freundlich aber nicht konfliktfrei nebeneinander.

2. Tag: Entdeckung

Nach Atemübungen, verschiedenen Stimmübungen und Improvisationen zu den drei Bewegungsimpulsen „gehen, stehen, sitzen“ gestalteten die Studierenden Improvisationen zu „Blauen Gedichten“, es entstanden sehr ausdrucksstarke Kompositionen. Die Studierenden befreiten sich zunehmend von Klischees und setzten Text und Bewegung in eine spannungsreiche Form-Inhalt-Beziehung. Die Reflexion zeigte, dass es ihnen zunehmend gelang, eine eigene Wort und Bildsprache zu entwickeln. Danach erfolgte eine theoretische Einführung in die theater- und kunstpädagogischen Modelle: „SAFARI“ und „MIMESIS“, die von uns entwickelt und erprobt sind. Diese Modelle strukturieren einen schöpferisch-künstlerischen Arbeitsprozess. Das theoretische Fundament wurde durch weitere Übungen praktisch erprobt, mitgebrachte blaue Gegenstände dienten als Impulse. Unterschiedliche Möglichkeiten diese Gegenstände zu ordnen und zu strukturieren waren Ausgangspunkt für die Themenfindung, die zu einer theatralischen Szene verdichtet wurden.

Folgende Themen entstanden: Der Lebensweg eines Mädchens – von der Kindheit bis zum Tod, die Beziehung zwischen Mann und Frau, eine Robinsonade und die Gestaltung eines Lebensraums. Die künstlerischen Gestaltungsprinzipien, wie z.B. Reihung, Ballung und Chaos, wurden auf die szenischen Interpretationen übertragen. Auch hier zeigten sich Ergebnisse, die in ihrer Bandbreite von der naturalistischen Nachahmung bis zu vieldeutigen Interpretationen reichten.

Der Nachmittag stand ganz unter dem Zeichen des Märchens „Blaubart“ von Charles Perrault. Vorbereitend dazu lernten die Studierenden theaterpädagogische Verfahren kennen, wie die des Standbildes und der Veränderung von Szenen (Realbild – Idealbild). Es ging darum, dass ein Teil der Studierenden eine Unterdrückungssituation darstellten, während die andere Gruppe die Aufgabe hatte, sich zunächst in die Unterdrückungssituation einzufühlen, dann laut zu assoziieren, was sie sehen, und dann die Beteiligten zu fragen, was sie in dieser Situation fühlen. Danach erhielten sie den Auftrag, diese Szene zu verändern, indem sie aus dem Realzustand einen Idealzustand formten, d.h. der Konflikt wurde aufgelöst. Aus Unterdrückern und Aggressoren und ihren Opfern entwickelten sie versöhnende Beziehungen. Das Märchen Blaubart bildete die Brücke zu Motiven der bildenden Kunst. Die Studierenden lernten zunächst Methoden der szenischen Interpretation wie Rolleninterview und innerer Monolog als Verfahren der Textanalyse kennen. Um die Metaebene des Textes zu durchdringen, wurden Analogien aus der Kunstgeschichte zu Blaubart vorgestellt. So wurde z.B. die Brutalität Blaubarts mit Berninis Darstellung vom Raub Plutos und Proseperinas gegenübergestellt und in szenischen Darstellungen bearbeitet.

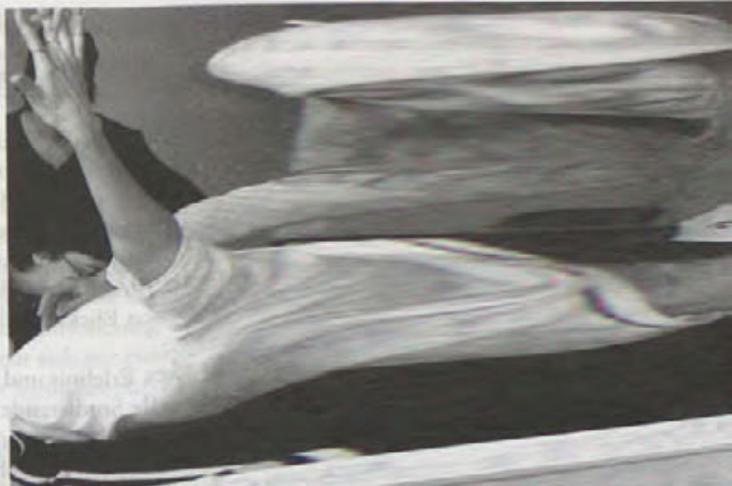
Auffallend am zweiten Tag war für uns die Entwicklung der Studierenden, dass sie den Mut zu freieren und subjektiveren Interpretationen fanden. In der abschließenden Reflexionsrunde waren die Studierenden selbst über ihr eigenes Ausdrucksvermögen überrascht. „Ich dachte nicht, dass soviel Potential in mir steckt“, „ich habe mich nicht geniert, meine Gefühle zu zeigen“, „ich habe eine neue Sprache entdeckt“, „ich habe gesehen, wie leicht es mir heute gefallen ist, schnell in einer Gruppe mich einigen zu können“, „ich habe gelernt, dass ich mich fühlen darf“.

Resümee für uns: Die Studierenden besitzen ein großes kreatives Potential, können sehr differenziert wahrnehmen und beobachten. Schwer fällt ihnen die freie Umsetzung und offene Interpretation. Zunehmend gelang es ihnen, die ihnen vermittelte Offenheit für sich selbst zu nutzen. Wir beobachteten, dass die Studierenden über exzellente Sprach- und Analysefähigkeiten verfügen.

3. Tag: Befreiung

Der dritte Tag begann mit der Entwicklung von Figuren durch die vier Elemente: Feuer, Wasser, Erde, Luft. Ziel dieser Übung ist es, ausgehend von Körperzentren wie Füße (Erde), Becken (Feuer), Kopf (Luft) und Arme und Oberkörper (Wasser), zu einer typisierten Darstellung zu gelangen. Bezüge zu den vier Temperamenten wurden hergestellt. Mit Hilfe dieses Materials entwickelten die Studierenden in kleinen Improvisationen dazu Figuren. Daraus ergaben sich spannungsreiche Beziehungen, die zu Szenen wie „Sauna“, „Im Wartezimmer des Zahnarztes“, „Casting“ und „Die letzte Rockkonzertkarte“ führten.

Eine Einführung in die Stockkampftechnik Eserima war ein weiteres Ausdruckselement. Hier kam es uns darauf an,



Impressionen einer Fortbildungsreise nach Rumänien

ihre Klarheit, ihre Kraft und ihre Präsenz zu fordern. Im Mittelpunkt stand eine einfache Schlagabfolge, die mit rhythmischen Elementen zu einer Choreografie führte.

Zum Abschluss des Seminars bekamen die Studierenden kleine Handspiegel und Filzstifte. Sie sollten mit dem Spiegel sich selbst entdeckend einen Blickwinkel finden, der eine neue Sicht auf sich selbst zeigt. Diese Ansicht hielten sie grafisch direkt auf dem Spiegel fest. Ergänzt wurde diese Übung durch einen inneren Monolog, der diesen Blickwinkel charakterisiert.

Für uns war es eine bereicherndes Erlebnis und wir gewannen die Erkenntnis, dass alle Studierende – ob in Ost oder West – zunächst mit den gleichen Verlegenheitsgesten und Unsicherheiten im Selbstausdruck kämpften, aber, nachdem sie Vertrauen zu sich und zur Gruppe gewonnen hatten, sich freier und selbstsicherer zu äußerten.

4. Tag: Reise

In einem Reisbus fahren wir auf holprigen Straßen durch eine schneebedeckte Landschaft zum nächsten Ziel unserer Fortbildungsreise nach Hermannstadt/Sibiu. Dort wurden wir von Frau Adriana Herrmann empfangen und in das Hotel „Römischer Kaiser“ gebracht. Bereits am Abend lernten wir bei einem gemeinsamen Essen die teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen kennen. Die Gruppe bestand aus deutschsprachigen Lehrerinnen und deutschen Lehrern, die in Rumänien Deutsch unterrichten. Gemeinsam besuchten wir eine Schülertheateraufführung im Samuel-von-Brukenthal-Gymnasium. Für die Lehrer und Lehrerinnen begann danach die Fortbildung unter der Leitung von Frau Herrmann.

5. Tag und 6. Tag. Lehrerfortbildung in Sibiu

Unser Fortbildungsprogramm begann am Samstag um 9.00 Uhr mit theaterpädagogischen Grundübungen zu Körper, Atem, Stimme und Bewegung. Die teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen wurden in theaterpädagogische Methoden wie Improvisation, Standbild, Rolleninterview und innerer Monolog eingeführt.

Der Vormittag endete mit einem Theorieteil, der die unterschiedlichen Dimensionen der Theaterarbeit (Persönlichkeit, ästhetische und soziale Bildung) erläuterte und durch eine Powerpoint-Präsentation dokumentiert wurde. Am Nachmittag standen kunstpädagogische Aspekte (Gestaltungsprinzipien, Präsentationsformen und Ausdrucksmöglichkeiten) sowohl praktisch als auch theoretisch im Mittelpunkt des Seminars. Ein Theoriemodell, das

die Verknüpfung von Kunst und Theater erläutert, wurde ebenfalls durch eine Präsentation vorgestellt. Interessant für die teilnehmenden Lehrkräfte waren Schnittstellen zur Theaterpädagogik.

Ausgehend von dem Motiv Spiegel, dem die Faustsche Gretchenszene zugrunde liegt, wurden sowohl künstlerische und kunstgeschichtliche als auch theaterpädagogische Übungen vorgestellt und mit den Teilnehmern erprobt. Unsere Arbeitsprinzipien sind geprägt von dem individuellen Wahrnehmen und dem persönlichen Erleben und führen zur Improvisation und zu Gestaltung. Unser Ziel war es vor dem Hintergrund eines rezipientenorientierten Ansatzes mit Motiven aus Literatur und Kunst zu arbeiten. Den Abschluss am sechsten und letzten Tag unserer Fortbildung bildete die Einführung in die Stockkampftechnik Escrima, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer inspirierend und anregend war.

Fazit

Für die Teilnehmer bedeutete unsere Fortbildung eine Fülle von neuen Anregungen und Impulsen, zumal in Rumänien weder das Fach Theaterpädagogik noch Kunstpädagogik an den Universitäten gelehrt wird. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer verfügten über Literaturkenntnisse und über Methoden eines traditionell orientierten Text- und Theaterverständnisses, d.h. Schüler und Schülerinnen lernen Texte und geben diese unter der Anleitung eines „Regisseurs“ wieder. Wir konnten unsere Arbeit gut durchführen, da die rumänischen Lehrkräfte uns Offenheit und Vertrauen entgegenbrachten und sich auf die Arbeitsprozesse einlassen konnten. Insgesamt war es für uns eine durchaus positive Erfahrung, in einem uns fremden Land theater- und kunstpädagogisch zu arbeiten. Die größte Anstrengung bestand darin, eine Atmosphäre, die von Offenheit und Innovation gekennzeichnet ist, zu schaffen. Bei den Studierenden an der Babes-Boyai Universität war bereits nach kürzester Zeit das Eis gebrochen, im Lehrerfortbildungsinstitut in Sibiu hatten wir größere Mühen, unsere pädagogischen Ansätze zu vermitteln. Unser Bildungsanspruch, der auf einer Pädagogik basiert, die u.a. zum Ziel hat selbstbestimmte und selbstbewusste Menschen zu erziehen und entsprechend Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu berücksichtigen, wurde zunächst mit fragenden Blicken quittiert. Das Schul- und Hochschulsystem in Rumänien scheint wenig Wert auf Rezeptionsästhetische Ansätze zu legen. Wie uns die Lehrer in Sibiu mitteilten, ist das rumänische Lehrsystem vor allem daran interessiert, Schüler auszubilden, indem sie reines Fachwissen erlernen.

TWISFER¹: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

TWISFER¹: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

Sieglinde Roth/ Michael Wrentschur

2003 wurde in Graz ein Netzwerk ins Leben gerufen, das neun Einrichtungen aus zwölf europäischen Ländern zum Erfahrungsaustausch und zur Zusammenarbeit im Bereich der Theaterarbeit in sozialen Feldern zusammenführte. Vorgegangen war die Durchführung des viersemestrigen Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields² an der Karl-Franzens-Universität Graz, ebenfalls als internationale Kooperation durchgeführt, aus dem der Wunsch entstand, über den Ausbildungssektor hinaus eine gemeinsame europäische Begriffsbildung zu fördern. Der Initiator des Projekts war uniT, der Verein für Kultur an der Karl-Franzens-Universität Graz, der sich seit einigen Jahren mit internationalen Projekten an der Schnittstelle von Kultur, Bildung und Sozialem befasst. Nach ähnlicher Ausrichtung wurden die Partnerinstitutionen ausgesucht.

Ausführlichen Diskussionen über den Begriff „Theaterarbeit in sozialen Feldern“ folgte die Arbeitsdefinition als „Theaterarbeit mit Menschen in herausfordernden Lebenssituationen; Theaterarbeit als Mittel der Partizipation, Prävention, Intervention und des Empowerment im täglichen Leben“. Damit als kleinstem gemeinsamen Nenner konnten sich die PartnerInnen identifizieren, auch wenn die Spannweite ihrer Theaterarbeit von der Ausbildung von LehrerInnen für die schulische Theaterarbeit über partizipative Theaterformen für und mit sozialen Randgruppen bis hin zu spartenübergreifenden Aufführungsprojekten im öffentlichen Raum reicht.

Die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit stehen für eine Verwendung außerhalb der Projektgruppe zur Verfügung:

- Aus der praktischen Arbeit ist ein **Lehrbuch³** entstanden, das als Anregung für TheaterpraktikerInnen und AusbildungsplanerInnen gleichermaßen gedacht ist. Ausgangspunkt war die Durchführung von fünf Modellprojekten mit von gesellschaftlicher Marginalisierung bedrohten Gruppen, und zwar mit älteren Menschen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, MigrantInnen, wohnungslosen Menschen, kriminalitätsgefährdeten Jugendlichen sowie psychiatriebetroffenen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Multiprofessionelle Teams entwickelten Modelle der Theaterarbeit, die auf die Bedürfnisse ihrer jeweiligen Zielgruppe eingingen und neben der künstlerischen Arbeit das Ziel verfolgten, die Entwicklung ihrer personalen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten zu fördern. Die methodische und praktische Arbeit in den Modellprojekten wurde ausführlich dokumentiert und daraus jeweils ein Ausbildungsmodul entwickelt, das zur Qualifizierung von TheaterpraktikerInnen und/oder im sozialen Bereich Arbeitenden für die spezielle künstlerische und pädagogische Arbeit mit den jeweiligen Zielgruppen verwendet werden soll. Die Besonderheit des Buches besteht darin, dass es über die anekdotische und reflektierende Beschreibung der Arbeit hinausgeht. Es wurde von den HerausgeberInnen der Versuch unternommen, ein Schema zu entwickeln, das die Projekte in ihrer Unterschiedlichkeit auf einer vergleichbaren Ebene beschreibbar macht. Die jeweilige Arbeit wurde mit einem Katalog von vorgegebenen Fragestellungen dokumentiert und reflektiert. Das Buch bietet



darüber hinaus Beispiele von Arbeitseinheiten, die auch in anderen Kontexten als denen ihrer Entstehung verwendet werden können.

- Einen weiteren Schritt in die gleiche Richtung, allerdings auf der Ebene der universitären Ausbildung, geht das im Projekt entwickelte Curriculum für einen „European Master of Theatre Work

TWISFER¹: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

in Social Fields“.⁴ Die Basis bildet das auf der Grundlage von internationalem Know-How erarbeitete Curriculum des Universitätslehrgangs für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields, das im Pilotlehrgang durch eine begleitende Evaluation in Form einer Qualitätsschleife laufend verbessert und aktuellen Erfordernissen angepasst wurde. Aufgrund einer umfassenden Evaluation des Pilotlehrgangs, der mit ihm verbundenen Projekte und einer Erhebung über die Arbeitsfelder der Partnerinstitutionen wurden Grundfragen für die Anforderungen des Studiengangs erstellt. Das Curriculum wurde entsprechend den Bedürfnissen und Anforderungen der somit erforschten und auch neu zu erschließenden Arbeitsfelder weiterentwickelt. Der „Mehrwert“ dieses Masters im Vergleich zum Basis-Curriculum besteht darin, dass ihm vertiefende Forschung in den einzelnen Modulen zugrunde liegt und die speziellen Gegebenheiten in den einzelnen Ländern Europas bereits in die Ausbildung integriert werden können. Zielgruppe des noch fiktiven Studiums sind KünstlerInnen, ErwachsenenbildnerInnen und im Bereich sozialer Arbeit Tätige, die im Bereich Theaterarbeit in sozialen Feldern arbeiten wollen.

- Um die Vernetzungs- und Diskussionsmöglichkeiten deutlich über die Projektpartnerschaft hinaus auszudehnen, wurde auf der Basis eines von den ProjektpartnerInnen erstellten Fragenkatalogs eine **Datenbank mit Adressen und hauptsächlichen Arbeitsfeldern** von Institutionen und Einzelpersonen im Bereich Theaterarbeit in sozialen Feldern in allen europäischen Ländern erstellt. Sie ist unter www.twisfer.org öffentlich zugänglich und kann jederzeit von Interessierten ergänzt werden.
- Den Höhepunkt des Projekts bildete der **TWISFER-Kongress in Graz und Slowenien** im September 2006, der internationale ExpertInnen auf dem Gebiet der Theaterarbeit in sozialen Feldern zu einem dreitägigen Theoriekongress mit anschließendem fünftägigem Workshop-Programm zusammenführte. Übergeordnete Themen der Vorträge waren, jeweils einen Tag lang: Geschichte und Methoden der Theaterarbeit in sozialen Feldern, Beiträge der Nachbarwissenschaften und Zielgruppenspezifische Theaterarbeit.

Die Evaluation

Einen Schwerpunkt des TWISFER-Projekts bildete die Evaluation, bei der die Modellprojekte hinsichtlich verschiedener Qualitätsindikatoren untersucht wurden, verbunden mit der Frage, welche Bedingungen förderlich für zielgruppenspezifische Arbeit im TWISF sind. Überprüft wurde die Qualität der

Modellprojekte vor allem in Bezug auf die ‚Zufriedenheit‘ und den ‚Nutzen‘ für die Projektbeteiligten, den die jeweiligen TeilnehmerInnen im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und die Steigerung ihrer Lebensqualität – im Sinne neuer Aufgaben, neuer soziale Kontakte, Wissens- und Lernzuwächse u.ä.m. – ihrer eigenen Einschätzung nach aus den Projekten ziehen konnten. Das Qualitätskriterium der ‚Zufriedenheit‘ war verbunden mit der Frage, ob die Modellprojekte unter günstigen Bedingungen stattfinden konnten (die Bedürfnisse der Zielgruppe werden in jeder Projektphase berücksichtigt, Sicherheit für die Akteur/innen, gute Organisation, Klarheit, Transparenz ...). Außerdem wurde untersucht, inwieweit die Modellprojekte künstlerisch wertvoll und sozial-integrativ sein waren⁵.

Die Datensammlung erfolgte mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten qualitativer und quantitativer Art zu verschiedenen Zeitpunkten und betraf die unterschiedlichen mitwirkenden Gruppen: Die TeilnehmerInnensicht (Zielgruppen) wurde von den ProjektleiterInnen vor Ort erhoben unter Berücksichtigung von Leitfragen, die für alle Projekte die gleichen waren. Dabei kamen eine Vielzahl von Methoden zur Anwendung, die den jeweiligen Projektphasen und Zielgruppen adäquat sein wollten, wie z.B. strukturierte Beobachtungen der Prozesse bei der Theaterarbeit, Einzel- und Gruppengespräche bzw. Interviews mit TeilnehmerInnen, Rückmeldungen, Kommentare und Reflexionen nach den Aufführungen sowie Tonband- und Videodokumentationen bzw. -analysen von Aufführungen. Aber auch die Sicht der ModellprojektleiterInnen sowie an die VerantwortungsträgerInnen der beteiligten Institutionen flossen in die Evaluation ein.

Zur sozialen Qualität und Wirksamkeit von TWISFER

Die Ergebnisse⁶ der Evaluation zeigen, dass über alle Unterschiedlichkeit der Projektansätze und Zielgruppen hinweg die Teilnehmer/innen der einzelnen Modellprojekte von ihrer Teilnahme profitierten, mit den Projekten insgesamt sehr zufrieden waren und gerne daran teilnahmen. Sie waren stolz, Teil der Gruppe zu sein, hatten Freude bei der Erarbeitung und Umsetzung. Die durch verschiedene Formen des Theaters ausgelösten Diskurse wurden als bereichernd empfunden. War der Beginn vor allem durch Spiel- und Experimentierlust und Aufbau von gegenseitigem Vertrauen getragen, stärkte in späteren Phasen jeder gelungene Schritt, jede Bewältigung einer schwierigen Aufgabe die Zufriedenheit. Bei allen Teilnehmer/innen bemerkte man, dass sie sehr begeistert waren von der Möglichkeit,

TWISFER¹: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

neue Leute und neue Formen des Ausdrucks kennen zu lernen. Ein Grund dafür lag wohl im Bemühen der Projektleiter/innen, günstige räumliche, organisatorische und ‚atmosphärische‘ Bedingungen zu schaffen und für das Wohlergehen der Gruppe zu sorgen. Den Modellprojekten wurde damit auch bescheinigt, dass sie sozial integrativ waren. Auf der einen Seite ermöglichten die Techniken des Theaters während der Prozesse den Teilnehmer/innen, ihre Schwierigkeiten mit Gruppen zu bewältigen, und gaben ihnen Möglichkeiten sich auszudrücken. Zum anderen gaben die Aufführungen und die begeisterten Rückmeldungen darüber den Teilnehmer/innen das Gefühl anerkannt zu werden und „Teil“ von etwas zu sein, es kam zur Annäherung zwischen sog. „Randgruppen“ und den „Nicht-Randgruppen“, unterstützt auch durch geselliges Beisammensein nach den Aufführungen bzw. durch Zusammenkommen verschiedener BewohnerInnen eines Ortes durch das Projekt. Je nach Ausrichtung des Projektes gab es somit neue Kontakte und Begegnungsmöglichkeiten zwischen den Mitgliedern der Gruppe, Betroffenen, Bevölkerung, Professionellen und z.T. auch mit PolitikerInnen, was zur Steigerung des gegenseitigen Verständnisses führte. Die soziale Dimension zeigte sich auch darin, dass die Projekte Öffentlichkeit für Themen und Anliegen schufen. Zusammenfassend lassen sich folgende ‚soziale Wirkungen‘ der Theaterarbeit beschreiben:

- Bereicherung des emotionalen Lebens, individuelles Empowerment und Steigerung des Selbstbewusstseins durch Wertschätzung bei öffentlichen Auftritten
- Erweiterung der Konflikt- und Problemlösungskompetenz bzw. des Handlungsspielraums in schwierigen Situationen
- Förderung der Zusammenarbeit, des gegenseitigen Verständnisses und eines Gemeinschaftssinnes
- mehr Bewusstheit und Wissenszuwachs über soziale und politische Einrichtungen, Rahmenbedingungen und Politik verbunden mit dem Willen, sich in Zukunft mehr Gehör zu verschaffen
- das Aufgehobensein in einer Gruppe verbunden mit positiven sozialen Erlebnissen
- die Erweiterung des sozialen Kapitals durch neue Kontakte in und außerhalb der Gruppe, Vernetzungen
- Impulse zur (Wieder-)Eingliederung in ein durchschnittliches gesellschaftliches Leben konnten

Und die künstlerische Qualität?

Neben der sozialen Wirksamkeit stellte sich die Frage nach der künstlerischen Qualität der Projekte. Da die künstlerische Qualität nur bei wenigen Projekten im Vordergrund stand, konnten aufgrund der

Evaluation dazu nur wenig Aussagen gemacht werden. Genannt wurden:

- die Steigerung der ästhetischen Kompetenzen (Konzentration, Entdeckung kreativer Ressourcen und Imaginationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit und Emotionalität)
- hohe Authentizität der dargestellten Probleme und Nähe zur Realität
- Humor und die Improvisationskunst der SchauspielerInnen
- die SpielerInnen konnten auf neue, ungewöhnliche Art gesehen werden
- Anregungen zum Nachdenken durch die Aufführungen

Da sich TWISFER-Projekte an der Schnittstelle bzw. im Spannungsfeld von sozialer UND künstlerischer Qualität, von Prozess- und Produktorientierung realisieren, wurde die Diskussion um die künstlerischen Qualitätskriterien innerhalb des TWISFER-Teams über die Evaluation hinaus weitergeführt. Die folgenden Thesen geben den Stand des Diskurses wider und verstehen sich als Impulse für weitere Diskussionen und Entwicklungen:

• Präsentationskontext

TWISF-Projekte sind Kulturprojekte, dementsprechend werden ihre Ergebnisse präsentiert. Hilfsannahme: wir sprechen von einer Aufführung vor Publikum. Öffentliche Präsentation bedeutet Präsenz in den Medien und allgemeine Zugänglichkeit. Der Präsentationskontext muss so gewählt werden, dass er den Darbietenden gerecht wird. Der Rahmen des ursprünglichen Präsentationskontextes ist mitzuliefern, d.h. es muss entweder ein ähnlicher bzw. vergleichbarer gesucht oder zumindest eine Erklärung in Form einer Einführung gegeben werden, um die Kompetenzen sowohl der Darbietenden (als KünstlerInnen) als auch des Publikums (als verstehend Rezipierende) zu würdigen.

• Grad der Öffentlichkeit

Theaterarbeit in sozialen Feldern muss, wenn sie wirkungsvoll für die sie betreibende Gruppe sein soll, öffentlich gemacht werden. Die Ergebnisse brauchen ein Publikum im weitesten Sinne, um das Arbeitsfeld als professionell darzustellen und den positiven Wirkungen bei den mitwirkenden „Zielgruppen“ ein Echo zu verleihen, das über ihren engen persönlichen Bereich hinausgeht. Nicht größtmögliche Öffentlichkeit und damit verbundene Medienpräsenz ist wichtig, sondern es ist von erst-rangiger Bedeutung, dass eine Form gefunden wird, in der man die Produkte einer Art und Breite von Öffentlichkeit präsentieren kann, die der Gruppe und ihren Lebensbedingungen entspricht.

TWISFER¹: Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

• Dramaturgische Schlüssigkeit und verständliche Vermittlung

Dramaturgische Schlüssigkeit bedeutet im Kontext von theaterpädagogischen Projekten die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit des präsentierten Ergebnisses. Gemeint ist eine Zugangsweise, die nicht intellektuell-argumentativ verfährt, sondern ihre Inhalte in eine sinnliche, ästhetische Form überführt. Dies bringt eine weitgefassere Verständlichkeit mit sich, da über die Sinnlichkeit Facetten der rezipierenden Persönlichkeiten angesprochen werden können, die über rein rationale Formen nicht erreicht werden könnten. Zudem hebt die künstlerische Verarbeitung eines sozialen Problems bzw. einer anfangs als privat und persönlich verstandenen Lebenssituation die Allgemeingültigkeit der dargestellten Grundlage.

• Originalität

Das meint die Fähigkeit, mit den vorgefundenen Zuständen so umzugehen, dass etwas Eigenständiges daraus entsteht. Künstlerische Qualität macht sich daran fest, in welchem Ausmaß ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten gefunden werden, die auch ein erfahrenes Publikum nicht schon anderswo gesehen hat. Originalität ist Eigenständigkeit des Ausdrucks und der Form, der Art auch, eine Geschichte so zu erzählen, dass sie neu klingt, selbst wenn sie bekannt ist. Sie zeigt sich im groben Rahmen einer Aufführung genauso wie in Details, die ebenso innerhalb des Neuen zum Weiterdenken anregen wie sie innerhalb bekannter Stoffe oder Figurenkonstellationen aufhorchen lassen.

• Genauigkeit

Dieses Kriterium gilt in erster Linie für Live-Präsentationen. Es bezieht sich auf die Präzision, mit der eine Aufführung vorbereitet wurde, vor allem auf die Durchführung und die Tatsache, wie sehr sich die Spielenden/Teilnehmenden an Verabredungen halten. Es meint eine gewisse Genauigkeit in den Abläufen, auf die sich alle Beteiligten verlassen können. Ein Improvisationsspielraum ist erlaubt, der allerdings in den Grenzbereichen zur Willkür aufhört. Die Aufstellung und Einhaltung von Regeln ist unerlässlich für ein gutes Produkt. Im Sport ist die Notwendigkeit des Einhaltens von Spielregeln jedermann verständlich, so wie es in der Musik bestimmte Zeichen und Signale gibt, die zu befolgen sind. Nicht anders verhält es sich im Theater.

• Konzentration

Ein wesentliches Qualitätskriterium im Theater: wie konzentriert sind die Spielenden? Sitzt der Text, sitzen die Anschlüsse, ist ihre Energie bei dem, was

sie tun, oder zerfransen sie sich in Ablenkungen? Konzentration bedeutet einen gewissen Grad an Bewusstheit für sich selbst und das, was man gerade tut, eine Auswahl der Punkte, wohin die Aufmerksamkeit geht. Im Theaterspiel hat sie auf die Partner und auf die eigenen Qualitäten zu gehen. Publikums-wahrnehmung spielt atmosphärisch mit und wirkt auf die Aktionen ein, in Intensität, Tempo, Lautstärke, Rhythmus und ähnlichem, darf aber nicht die im Spielen prioritäre Beziehung zwischen den auf der Bühne Agierenden stören.

• Kooperation

Die Gruppe muss in Hinblick auf ein künstlerisches Produkt als einheitlicher Körper funktionieren, und der Grad, in dem sie das tut oder nicht tut, bildet einen wesentlichen Indikator für künstlerische Qualität. Hierbei tun sich zwei Seiten der Medaille auf, die gleichermaßen beachtet, geprägt und poliert sein wollen: Zum einen hat man es mit einer Ansammlung von *Individuen* zu tun. Der künstlerische Blick darauf meidet jegliche Defizitorientierung und nimmt die Menschen wahr in ihrer Individualität. Im Prozess der Theaterarbeit muss diese betrachtet, herausgelockt, herausgearbeitet und einsetzbar gemacht werden in Hinblick auf das künstlerische Produkt. Dies unter Wahrung der Würde und Privatheit der einzelnen Person. Zum anderen entsteht eine *Gruppe*, ein Kollektiv mit einer sehr eigenen Dynamik. Diese ist zu formen, zu kontrollieren, zu motivieren, damit die einzelnen als Gruppe zusammenarbeiten und für ein gemeinsames Ziel stehen. Dieses ist eine künstlerische Energie, die sich an Merkmalen wie Synchronität, Anschlussfähigkeit, Aufmerksamkeit füreinander festmacht und einer gemeinsamen Konzentration auf das Erzählen und Darstellen einer Geschichte sowie ihres Darbietens nach außen hin, also zu einem Publikum hin, das nicht Teil der Gruppe ist.

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, dass die in das Projekt Involvierten feststellten, dass die letzten Jahre ein Anfang waren und mit „TWISFER“ eine gute Basis geschaffen werden konnte. Um die Nachhaltigkeit und den EU-weiten Standard zu sichern, muss das Lernen verschiedener Nationen im gemeinsamen Prozess fortgeführt werden. So lautet die Empfehlung der EvaluatorInnen, nach Möglichkeiten zu suchen, wie die bisherige Arbeit bewahrt, weiter verankert und weiterentwickelt werden kann.

Anmerkungen

1 = *Theatre Work in Social Fields: European Research*

2 Vgl. Sieglinde Roth: „Spielend Leben Lernen“ – Neuer Lehrgang für Theaterpädagogik/Theatre Work in Social Fields an der Karl-Franzens-Universität Graz. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 40.

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

3 Bernadette Cronin, Sieglinde Roth, Michael Wrentschur (Hg.): *Training Manual for Theatre Work in Social Fields*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2005. [=wissen & praxis. 135.]

4 <http://www.twisfer.org/internal/index.php?page=curriculum>

5 Evaluiert wurde zusätzlich noch der Beitrag von TWISFER für das Berufsbild, die Entwicklung von Standards, die europaweiten Vereinheitlichung, die in der Begrifflichkeit und in einem Ethos der Theaterarbeit in sozialen Feldern

ihren Ausdruck finden sollte. Dazu wird an diese Stelle aber nicht weitergegangen.

6 vgl. Angelika Petrovic u.a. 2005: *Evaluationsbericht, Projekt "TWISFER: Theatre Work in Social Fields" im Auftrag der Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft* (erscheint in Kürze auf der TWISFER-website)

TWISFER' : Zur Verbindung von sozialer Relevanz und künstlerischer Qualität – Eine Zwischenbilanz

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

UNESCO-Experten fordern Neuorientierung der Bildung

Joachim Reiss

Die 1. Weltkonferenz der UNESCO zur Künstlerischen Bildung, die die Ablösung der Erziehungs- und Lehrkonzepte der industriellen Epoche des 19./20. Jahrhunderts durch dringend benötigte zukunftsorientierte kulturelle Bildung forderte, wurde dank des großen weltweiten Interesses eine sehr erfolgreiche und bedeutende Veranstaltung, deren Ergebnissen man viel Aufmerksamkeit in allen Staaten wünschen möchte. Dem Aufwand entsprechend hatten die Veranstalter dieser Expertenkonferenz ein umfangreiches Aufgabenpaket vorgegeben, das in vier Schwerpunkten bearbeitet werden sollte: Advocacy – Impact – Promoting – Teachers Training.

1. Ziel: „ADVOCACY“

Welchen Wert und welche Bedeutung hat kulturelle und künstlerische Bildung und Kreativität für die nachindustrielle Gesellschaft und Wirtschaft im globalen Kontext? Der Generaldirektor der UNESCO Koichiro Matsuura wies in seiner Eröffnungsrede darauf hin, dass die Experten davon ausgehen, künstlerische Bildung trage entscheidend zur Verbesserung kognitiver Lernprozesse bei. Sie spiele eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung, in der modernen Pädagogik, bei der nachhaltigen sozialen und ökonomischen Entwicklung sowie für die Förderung von Fähigkeiten zur Problemlösung und Friedenserziehung sowie von kultureller und sozialer Integration. Jose Socrates, Portugals Premierminister, legte mehr Wert auf die Innovations- und Vorstellungskraft sowie die Kreativität, die von künstlerischer Bildung ausgehe und sowohl für die erfolgreiche Lebensgestaltung der Einzelnen wichtig sei als auch für die Zukunft der gesamten Gesellschaft, ihrer wirtschaftlichen und demokratischen politischen Entwicklung. Beide betonten die in der Welt dringend benötigte Fähigkeit zu kultureller Integration und zum Umgang mit kultureller Vielfalt, die in künstlerischen Projekten erlernt werde. Tatsächlich stellten sich im Laufe der Konferenz die Begriffe „Kreativität“ und „kulturelle Integration“ als die zentralen Themen der Weltkonferenz über künstlerische Bildung heraus. Der prominente Neurologe und Autor Prof. Antonio Damasio, tätig an

Universitäten in Iowa und Kalifornien, warnte vor der wachsenden Kluft zwischen der wissenschaftlichen Bildung, die die Marktfähigkeit der Einzelnen erhöhe, und der gesellschaftlich-kulturellen Bildung, die zwar verantwortungsvolle Bürger hervorbringe, es aber zur Zeit besonders schwer habe. Die technische Entwicklung lebe vom Tempo, die emotionale von der Langsamkeit, auch hier wachse die Kluft, die zu einer Abkoppelung der Technik und der Wirtschaft von Moral, sozialer Verantwortung und Integration, also vom Verwendungszusammenhang der wissenschaftlichen Entwicklung führe und große gesellschaftliche Gefahren berge. Man kann das eine nicht ohne das andere haben, schloss Prof. Damasio, der aus der Perspektive seiner Wissenschaft ebenfalls die Bedeutung von Phantasie und Kreativität betonte (vgl. *Der Spiegel*, Nr. 15/2006, S. 161).

Ihm folgte als einer der Hauptredner der internationale Bildungsexperte Sir Ken Robinson, Berater der Paul Getty Stiftung in Los Angeles, mit der These, Kreativität sei im 21. Jahrhundert eine ebenso wichtige Grundkompetenz wie Literacy (Sprachkompetenz) und Numeracy (Mathematische Kompetenz). Unter großem Beifall attackierte er die Marginalisierung der Künste in den Schulen als ein Relikt der industriellen Epoche. Der gängige Bildungsbegriff beruhe auf einer überkommenen Vorstellung von Wissen und Intelligenz, der für eine vergangene Zeit konzipiert gewesen sei, er müsse viel offener werden und Kreativität voranstellen. Die Menschheit brau-

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

che in Zukunft die Orientierung auf die Subjekte, nicht auf die Gegenstände, die Schule müsse Schüler unterrichten und nicht Fächer. Er verwies auf die zunehmende wirtschaftliche Bedeutung der Künste und die Tatsache, dass die Zukunftshoffnungen junger Leute in erster Linie auf einer guten Bildung beruhen. Statt "front loading" (Frontalunterricht) forderte er "lifelong learning", statt Fächer Disziplinen, statt Hierarchie Balance, statt Arbeitsteilung Zusammenarbeit, statt Linearität Kreativität, statt Lernfabriken Partnerschaften. "If imagination is the source of human culture, creativity is the way, the method." Ken Robinson wies als langjähriger Beobachter der internationalen Szene außerdem explizit darauf hin, dass das Theaterspiel als schulische Disziplin gegenüber Musik und Bildender Kunst vielerorts unterschätzt und unterbewertet werde. Eine Kritik, die ausgerechnet auch auf das Land mit den meisten Theatern der Welt und einer großen Theatertradition zutrifft, nämlich Deutschland! Diese mangelnde Wertschätzung des Darstellenden Spiels in der Schule geht sogar so weit, dass im Bericht des BMBF und der KMK die Tatsache völlig ignoriert wurde, dass Darstellendes Spiel in fast allen Bundesländern in der einen oder anderen Form mittlerweile ein anerkanntes und vielfach praktiziertes Schulfach ist.

Weitere Redner wie z.B. Jobst Plog (NDR) und Oliveira Martina (Finanzminister Portugals) betonten den gesellschaftlichen und ökonomischen Wert kultureller Bildung, die keinesfalls als Luxus betrachtet werden dürfe. Prof. Kai-ming Cheng von der Universität Hongkong argumentierte ebenfalls aus ökonomischer Perspektive: Die industrielle Gesellschaft mit ihren riesigen Fabrikationsstätten basiere auf Hierarchie, in der post-industriellen Gesellschaft dominierten mittlere Firmen, in denen Flexibilität und Kreativität von jedem gefordert sei.

Mit Max Wyman äußerte sich jemand, der als führender UNESCO-Mitarbeiter die Vorbereitung dieser Weltkonferenz über Jahre hinweg vorangetrieben hatte, und als Kanadier aus einem Land kommt, in dem die Fächer Kunst, Musik und Theater eine große Rolle in der Bildung spielen. Er zitierte Einstein: „Nur Phantasie (Imagination) ist wichtiger als Wissen“. Die weitgehend gelingende Multikulturalität Kanadas sei nicht einfach die Summe verschiedener Kulturen, sondern Ergebnis neuer kultureller Ansätze durch Vermischung und Integration. Er forderte die Delegierten auf, das Thema der Konferenz in die öffentliche Diskussion aller Nationen zu tragen.

2. Ziel: „IMPACT“

Welche Forschungsergebnisse, Fallstudien, Best-Practice-Beispiele und andere Nachweise für die

Leistungen und Wirkungen künstlerischer Bildung (Arts Education) gibt es in der Welt – im Hinblick auf soziale Integration, Verbesserung der Lernqualität und Motivation, Gewaltprävention, Teamwork, kreatives Denken u.a.?

Die bislang umfassendste Zusammenschau internationaler Forschung als Ergebnis eines UNESCO-Forschungsprojekts im Jahr 2004 lieferte Anne Bamford in ihrem jüngst erschienenen Buch "The Wow Factor", das die Professorin aus London den Delegierten vorstellte. Ihre Untersuchungsergebnisse und die Aussagen aus Projekten, Institutionen und von Fachleuten aus 40 Ländern zeigen, dass Theater, Musik, Bildende Kunst, Literatur/Schreiben/Erzählen, Tanz und länderspezifische Künste wie z.B. Haarstyling in Senegal überall als wichtiger Teil der Bildung begriffen werden. Allerdings klafft allenthalben eine große Lücke zwischen dieser Art „Lippenbekenntnissen“ und den tatsächlich hierfür zur Verfügung gestellten Ressourcen sowie der Aufnahme künstlerischer Fächer in die Lehrpläne und Stundentafeln der Schulen. Trotz der anerkannt großen Bedeutung von kultureller Praxis in den Schulen bleiben diese Fächer randständig, oft nur im zusätzlichen Wahlbereich, und es fehlen ausgebildete Fachlehrer. Bamford weist nach, dass die vielfältigen positiven erzieherischen und bildenden Wirkungen sich auf die Schüler, das Lernkonzept der Schule, die Schulgemeinde und ihr Umfeld beziehen und von Umfang, Kontinuität und vor allem Qualität des Unterrichts, bzw. der Projekte abhängig sind. Diese Qualität wiederum wird ihrer Beobachtung nach vor allem durch ausgebildete Lehrer und Kooperationen mit dem sozialen und künstlerischen Umfeld der Schulen garantiert. Sie unterscheidet klar zwischen „Bildung in der Kunst“, was ich als „Ästhetische Bildung“ bezeichnen würde, und „Erziehung durch die Kunst“, was sowohl die sozialen, emotionalen, kreativen, individuellen, methodischen und kognitiven Lerneffekte im Kunst-, Musik- oder Theaterunterricht meint als auch die Anwendung künstlerisch-kreativer Methoden im Unterricht anderer Fächer. Wie Ulrike Henschel in deren Buch „Theater spielen als Ästhetische Bildung“ zeigt sie allerdings, dass die erwünschten Wirkungen nicht ohne ein Konzept ästhetischer Bildung zu haben sind. Bildung in den Künsten und durch die Künste ist untrennbar. "The Wow Factor" sei allen in der Bildungspolitik und -praxis Tätigen sehr zur Lektüre empfohlen, vielleicht führt es über ein "wow" beim Lesen zur Erkenntnis, was in Deutschland noch zu leisten ist, um die künstlerischen Disziplinen wirksam in unsere Schulen zu integrieren.

Weitere einzelne Studien und Forschungsergebnisse lagen u.a. aus den USA, Finnland, Neu Seeland und

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

anderen Ländern vor. Beeindruckend war die Vielfalt der Nachweise aus allen Kontinenten, die in den Workshop-Präsentationen über die Wirkungen der künstlerisch-kulturellen Bildung geführt wurden. Hier trug die Konferenz eine Menge Material zusammen, das ausgewertet werden muss. Gleichzeitig wurde deutlich, dass in diesem Gebiet ein großer Nachholbedarf an systematischer wissenschaftlicher Forschung besteht. Obwohl unter den Fachleuten keinerlei Zweifel herrscht, dass „Arts Education“ die in der Konferenz mannigfaltig behaupteten Auswirkungen hervorbringt und damit eine Menge entscheidender Problemlösungen für zukunftsorientierte Bildung bereithält, sah die Konferenz die Notwendigkeit stärkerer wissenschaftlicher Forschung, um ein Umdenken in der Bildungspolitik bewirken zu können. Die Lücke zwischen den Lippenbekenntnissen zur kulturellen Bildung und der defizitären Realität in den Schulen ist offensichtlich nicht nur ein deutsches Phänomen.

Bemerkenswert scheint mir, dass viele Berichterstatter vor allem aus Ländern mit Entwicklungsbedarf die Bedeutung künstlerischer Bildung für die Identifikation mit der kulturellen Tradition ihrer Regionen oder Völker betonten. Sie machten vom Gelingen solcher Bildung geradezu die Existenz gesellschaftlicher Identität und Zukunftsfähigkeit ihrer Gesellschaften abhängig.

3. Ziel: „PROMOTING“

Welche Strategien eignen sich in der Bildungspolitik, um die Rolle der künstlerischen Bildung zur Verwirklichung des UNESCO-Ziels „Menschenrecht auf Bildung“ zu stärken und alle Kinder auf ihren Platz in einer globalisierten Welt ohne Identitätsverlust vorzubereiten?

Ein wichtiger Kritikpunkt betraf die Konzentration der Konferenz auf die öffentliche Schulbildung. Was sei mit den vielen Kindern in der Welt, für die es keine Schulen gebe?

Die Forderung nach einem erweiterten Bildungsbegriff, der die Familie, die soziale Gemeinschaft und außerschulische Bildungsinstitutionen und -zusammenhänge einbeziehe, war allerdings schon im Vorfeld der Konferenz auf offene Ohren bei der UNESCO gestoßen. Der Entwurf einer „Road Map for Arts Education“, das Abschlussdokument der Konferenz, stellt die Kooperation formaler und informeller Bildung sogar an die erste Stelle des geforderten Entwicklungsbedarfs. Dies muss nach Meinung vieler Delegierter noch diskutiert werden. Die deutsche Delegation, insbesondere Herr Schlump (BMBF) mit starker Unterstützung des Autors, machte deutlich, dass die Pflichtschule für alle Kinder ohne Alternative sei und dass sie nicht auf künst-

lerische Grundbildung verzichten dürfe. In den Expertenbeiträgen aus aller Welt wurde deutlich, dass in Lissabon die Forderung nach Aufnahme aller künstlerischen Disziplinen in das Curriculum jeder staatlichen, bzw. formalen Allgemeinbildung unumstritten war.

Zu diskutieren bleibt, was der Präsident der IDEA (International Drama/Theatre in Education Association), Dan Baron Cohen (Brasilien), formulierte: Welche Aufführungen und welche Theaterprojekte wollen wir in der Bildung? Geht es in den Schulen mehr um die ästhetische Qualität der Inszenierungen oder um die Qualität der Prozesse? Während das deutsche Schultheater hierzu mit dem in der Lehrplanlandschaft einzigartigen Projektfach „Darstellendes Spiel“ eine klare Position bezieht, kritisierte der Vertreter der „Jeunesse Musicale“ die traditionelle Musikdidaktik und -methodik, die weitgehend den Musikunterricht an den Schulen beherrsche und forderte ebenfalls mehr Kreativität in der musikalischen Bildung. Der Lehrerausbilder Professor Kinichi Fukumoto bestätigte die Kritik an rein auf Nachahmung und Kunstgeschichte ausgerichtetem Unterricht mit Belegen aus Japan, konnte aber mitteilen, dass die Zahl der Lehrer, die an künstlerischer Bildung interessiert sei, wachse. Die britische Forscherin Anne Bamford bezeichnete 25 % des Kunstunterrichts als so schlecht, dass Kreativität geradezu verhindert werde.

Bamford wies auch auf den großen Forschungsbedarf hin, der die Leistungsfähigkeit kultureller Bildung und künstlerischer Praxis untersuchen müsse, nachdem etwa die PISA-Studie keine einzige Frage zu diesem Gebiet enthielt. Die deutsche Delegation schloss sich der Forderung nach einem „Kultur-PISA“ an. Aus der Sicht des australischen Wirtschaftsprofessors David Throsby beruht die Wirkung kultureller Bildung entscheidend auf „Ownership“, d.h. auf dem Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen, über Besitzrechte an der Kultur ihres Landes zu verfügen. Kunst sei eine Form, mit der sie sich eine eigene öffentlich wirksame Stimme verschaffen könnten. In den Präsentationen der über 100 Berichterstatter aus aller Welt, die 25 Workshops mit Leben füllten, stellte sich ganz eindeutig heraus, dass es unter den erfahrenen Praktikern einen Konsens darüber gibt, dass die entscheidende und wirksamste Form kultureller Bildung die praktische künstlerische Projektarbeit ist. Selbstverständlich werde in diesem Rahmen auch Reflexionsfähigkeit und Wissen unterschiedlichster Art erworben.

4. Ziel: „TEACHER'S TRAINING“

Wie kann die Bildungspolitik für die ästhetische Bildung der Lehrer sorgen, Ausbildungsgänge für

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

Kunst-/Musik- und Theaterlehrer einrichten sowie Kunstpädagogen und Künstler integrieren? In den meisten Vorträgen, Workshops und Praxisberichten dominierten zwei wesentliche Strategien, um die künstlerisch-kulturelle Bildung zu verbessern:

1. Eine gute Lehrerausbildung in den künstlerischen Disziplinen.
2. Partnerschaften zwischen Schulen und Künstlern, bzw. Kunstpädagogen.

Der Lissabonner Musikprofessor Carvalho fasste in einem grundlegenden Vortrag zusammen, mit welchen tief greifenden Veränderungen die meisten Schulen der Welt konfrontiert sind: Gewalt, soziale Dissoziation, Motivationsprobleme u.ä. sind vielerorts die Stichworte, die wir auch aus Deutschland kennen. Konzepte der "Arts Education" stellen Antworten auf die Fragen nach neuen Unterrichtsmethoden, Bildungsinhalten und -prozessen sowie Erziehungszielen bereit. Dr. Linda Nathan, Schulleiterin und Lehrerbildnerin aus Boston, wies am Beispiel ihrer public school mit künstlerischem Schwerpunkt ähnliche Erfolge nach wie wir sie von der Wiesbadener Helene-Lange-Schule kennen, die mit gezielten Theaterprojekten die größten deutschen PISA-Erfolge feiert.

Viele Beispiele aus Afrika, Europa, Asien, Lateinamerika und dem pazifischen Raum diskutierten die Möglichkeiten der Bildung lokaler Netzwerke, in denen Lehrer und Künstler, Schulen und Kunstinstitutionen kooperieren sowie die künstlerische Ausbildung von Lehrern oder die pädagogische Orientierung von Künstlern. Belgier und Franzosen wiesen auf das Problem der unterschiedlichen politischen Zuständigkeiten für Kultur und Bildung hin. Korea hat mit dem "New Arts Education Plan" die kulturelle Bildung in den Fokus seiner Bildungsreform gerückt. Dort werden in 140 regionalen Konferenzen "Creative Partnerships" zwischen Lehrern und Künstlern aufgebaut und Weiterbildungsprogramme für Lehrer finanziert. Aus Chile erfuhren wir, dass nach einer langen Zeit der Beschränkung auf „Zeichnen und Malerei“ jetzt Musik und Theaterunterricht eingeführt werden soll.

Letztlich legten die versammelten Experten in der "Road Map" eindeutig einen Schwerpunkt auf eine gute Aus- und Weiterbildung der Lehrer in den künstlerischen Disziplinen und machten sie zum Kernpunkt künftiger Anstrengungen.

Kurze Bilanz

Die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse der Weltkonferenz werden von der UNESCO sicherlich noch publiziert und sind in einem Artikel nur sehr abstrakt und summarisch darzustellen. Zwei Redner

zogen am Schluss der Konferenz Bilanz, die ich hier kurz zusammenfassen möchte:

1. Arts Education wird in vielen Ländern unterschätzt und trifft auf mangelndes Verständnis. Weil das traditionelle „industrielle“ Bildungsverständnis noch dominiert, werden Kognition und Emotion als Widersprüche betrachtet. Deswegen werden der kulturellen Bildung nur wenige Ressourcen gegeben und das Menschenrecht auf kulturelle Bildung nicht eingelöst. Es besteht weltweit eine große Lücke zwischen großen politischen Worten für Kunst, Kultur und Bildung einerseits und mangelnden Taten andererseits.
2. Experten und Politiker betonen übereinstimmend die Bedeutung eines weiten Bildungsbegriffs und die Bedeutung der Kunst für das Menschsein. Kreativität wird als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts gesehen. Kunstproduktion ist ein bedeutender Wirtschaftsfaktor.
3. Die Stärke der Arts Education liegt in ihrem experimentellen und produktiven Charakter, der Bildungsbegriff wird durch sie erweitert und bezieht Erfahrungslernen und Learning by doing ein. Arts Education bietet Lösungen für gesellschaftliche Probleme und Mängel der Bildungssysteme an, z.B. Schulmotivation, Integration von Migranten, soziale Integration u.a. Ohne AE gehen kulturelle Traditionen verloren, damit auch nationale kulturelle Identität und soziale Einbettung sowie Dazugehörigkeit und Verantwortungsgefühl. Die Forschung muss sich dieses Gebiets annehmen, die Politik sollte aber die Förderung und Implementierung künstlerischer Bildung nicht aufschieben, weil in allen Ländern ein großer Erfahrungsschatz besteht, der die vielfältigen Wirkungen evident belegt.
4. Künstlerische Disziplinen wie Kunst, Musik, Theater, Tanz u.a. haben zwar unterschiedliches Gewicht in den Schulsystemen der Länder, aber alle sind gleichermaßen anerkannt und bedeutend.
5. Entscheidende Strategien beziehen sich auf die Lehrerausbildung und die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie Kunstinstitutionen.
6. Der Dialog der Experten mit der Politik hat begonnen. Der Entwurf einer "Road Map" gibt den künftigen Diskussionen in nationalen und regionalen Zusammenhängen eine Orientierung und einen Bezugsrahmen.

Eine ROAD MAP als weltweite Diskussionsvorlage – auch in Deutschland

Die "Road Map for Arts Education" mit dem Untertitel "Building Creative Capacities for the 21st

Künstlerische Fächer vermitteln Kindern Kompetenzen für die Zukunft der Menschheit

Century" stellt als Diskussionspapier wichtige Ergebnisse der Weltkonferenz auf 18 Seiten dar. Als Ziele künstlerischer Bildung werden ausgeführt:

1. Die Wahrung und Durchsetzung des Menschenrechts auf Bildung und kultureller Teilnahme (Participation).
2. Förderung des Ausdrucks kultureller Unterschiede.
3. Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten / Kompetenzen.
4. Verbesserung der Qualität von Bildung und Erziehung.

Dem Papier liegt ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, der im Bereich der Künste viele Ausdrucksformen und Disziplinen umfasst, die in praktischen Projekten künstlerische Prozesse und Erfahrungen zulassen. Künste sollten einerseits als Fächer unterrichtet werden, andererseits auch als Methoden des Lehrens und Lernens dienen.

"High Quality Arts education" erfordert nach Überzeugung der Fachleute gut ausgebildete Fachlehrer in den künstlerischen Disziplinen sowie Kooperatio-

nen mit (ebenfalls pädagogisch fortgebildeten) Künstlern im weitesten Sinne, außerdem Partnerschaften zwischen Schulen und Kulturinstitutionen sowie Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung. Die Road Map beschreibt die zentralen Anforderungen an diese Ausbildungsgänge und Fortbildungen. Neben der Lehrerbildung und der Entwicklung von Partnerschaften wird weitere Forschung und internationaler Austausch von Konzepten und Erkenntnissen als wichtige Strategie zur Umsetzung der Ziele beschrieben.

Auf sechs Seiten listet die Road Map eine Vielzahl von Empfehlungen der Experten auf, die sich Lehrer, Künstler und Eltern sowie an Politiker und internationale Organisationen richten. Der BVDS stellt den Text in einer deutschen Übersetzung zur Verfügung.

In vielen Ländern wird die Konferenz in den nächsten Jahren fortgeführt und konkretisiert, in Europa werden das nicht nur Portugal, England und Frankreich sein, die das bereits angekündigt haben, auch für Deutschland gibt es bereits Ideen. Zur nächsten UNESCO-Weltkonferenz hat Korea bereits offiziell eingeladen, wir wollen hoffen, dass sie noch vor 2010 stattfinden kann.

Auf der deutschen Agenda stehen nach Meinung des Autors folgende Punkte zur nationalen Umsetzung der "Road Map":

1. Erweiterung der Stundentafeln für die Fächer Kunst, Musik, Theater/Darstellendes Spiel in den Schulen.
2. Schaffung eines Lernbereichs „Ästhetische / Kulturelle / Künstlerische Bildung“ in allen Schulen mit erweiterten Stundenanteilen und flexiblen Stundenplänen, die schulspezifische Schwerpunkte und Unterricht in Projekten ermöglichen.
3. Flächendeckende Einführung des Fachs Theater/Darstellendes Spiel gleichberechtigt mit Musik und Kunst.
4. Verbesserung der Lehrerbildung in künstlerischen Disziplinen, Einführung der grundständigen Lehrerbildung in Darstellendem Spiel / Schulfächer.
5. Basisqualifizierung aller Lehrer in künstlerischen Disziplinen, insbesondere in Darstellendem / Szenischem Spiel als weitere Methode für jeden Unterricht.
6. Überarbeitung der Curricula der künstlerischen Fächer, insbesondere deren Projektorientierung.
7. Förderung von Partnerschaften, Kooperationen, Projekten und Netzwerken zwischen Kunstinstitutionen, Künstlern, Kulturpädagogen, Schulen und Lehrern, besonders im Rahmen der Ganztagschulen und auf Basis klarer Verträge und angemessener Regelungen (Honorare, Räume, Zeiten, Verfahren).



Statement des Bundesverbandes Darstellendes Spiel zur UNESCO-Weltkonferenz und Ankündigung einer Veranstaltung

Statement des Bundesverbandes Darstellendes Spiel zur UNESCO-Weltkonferenz „Arts Education“ in Lissabon 2006

[Siehe auch die Text von Reiss zur UNESCO-Weltkonferenz, S. 63 ff.]

Joachim Reiss

Theater ist genau so bedeutsam für die ästhetische und allgemeine Bildung wie Kunst und Musik. In der Schule muss Theater den anderen künstlerischen Fächern gleichgestellt werden.

Der Verlust von Theater als Schulfach ist ein historisches Phänomen und entspricht nicht dem aktuellen Stand der Entwicklung und Erfahrungen mit dem Fach Darstellendes Spiel.

Theater als Unterricht hat sich tausendfach bewährt, folgt wissenschaftlichen und curricularen Ausarbeitungen in den meisten Bundesländern und ist ebenso evident in seinen Wirkungen wie Kunst, Musik und Sport.

Theater als Unterricht hat den Anspruch, jede Schülerin und jeden Schüler zu erreichen, egal in welcher Region oder aus welcher sozialen Schicht.

Im Rahmen ihrer gemeinsamen Zugehörigkeit zur Ästhetischen Bildung leisten die Fächer Kunst, Musik und Theater qualitativ unterschiedliche Bildungsbeiträge.

Theaterunterricht in der Schule bewirkt die Erziehung zum Theater mittels der Erziehung durch Theater in Projekten, die mit der Bildung einer spielfähigen Gruppe beginnen und auf eine Aufführung vor Publikum zielen.

Die bildenden Leistungen und Wirkungen des Darstellenden Spiels liegen im emotionalen, kognitiven und körperlichen Bereich.

Theater spielen bildet

- den Gebrauch der Sprache, das Körperbewusstsein und die körperliche Beweglichkeit,
- soziale Fähigkeiten, zur Arbeit in Teams, die Fähigkeit zu Toleranz und Integration,
- Empathie, Ambiguitätstoleranz und Kreativität,
- Darstellerische Fähigkeiten, Selbstpräsentation,
- Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, emotionale Selbsteinschätzung und -steuerung,
- Reflexionsfähigkeit,
- aktives Wissen in allen Themen/Inhalten/Fächern, die Gegenstand des Spiels sind,
- ein kompetentes Verhältnis zu Raum und Rhythmus,
- das Verständnis für theatrale/dramatische Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltung,
- die Fähigkeit zum kundigen und kritischen Genuss aller dramatischer Formen (Theater, Performance, öffentliche Inszenierungen, Film, Fernsehen).

Die verpflichtende Schule ist die Basis aller Allgemeinbildung für jedermann.

Ankündigung einer Veranstaltung

Einladung zum „Erzählen ... KÖNNEN!“

Theaterpädagogisches Wochenendseminar:

10. – 12. 11. 2006

Auch in diesem Jahr findet im Tagungshaus Himbergen ein Wochenendseminar zur Theaterpädagogik statt. Veranstalter sind die Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. und die Gesellschaft für Theaterpädagogik. Diesmal lautet das Thema: „Erzählen ... KÖNNEN!“. Sieglinde Roth (Graz) wird einen Ganztags-Workshop geben. Impulsreferate mit praktischer Demonstration werden aus Schule (Suse Weiße), Theater (Stephan Weßeling) und nordafrikanischer Erzähltradition (Fettah Diouri) stammen. Prof. Dr. Kristin Wardetzky (Berlin) wird ihren Blick vom Erzähltheater aus auf das fachliche Geschehen während des Wochenendes werfen. Gefördert wird das Unternehmen durch die BAG Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ (KJP).

Der Tagungsort Himbergen liegt in der Nähe von Uelzen/Bad Bevensen in Niedersachsen. Beginn: Freitag, 10. Nov. 2006, 18 Uhr; Ende: Sonntag, 12. Nov. 2006 nach dem Mittagessen.

Anmeldungen und Nachfragen bei

Gerd Koch < koch@asfh-berlin.de >, Florian Vaßen < florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de >.

Hinweis auf eine Buch-Neuerscheinung zum Thema des Wochenendes:

Reiner Steinweg (unter Mitarbeit von Gerd Koch) (Hrsg.): Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu Fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert. Berlin, Milow, Strasburg 2006 (Schibri Verlag) – siehe auch die Rezension von Sieglinde Roth (Workshop-Leiterin) in diesem Heft.

Theaterpraxis – Theaterausbildung

Kunst als Prozess

Ständige Konferenz Spiel und Theater in Wolfenbüttel/Hildesheim

Eine Montage von Gerd Koch und Ute Pinkert

Tagung

In der Zeit vom 29. 6. bis 1. 7. 2006 fand in der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel die Jahrestagung der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland statt. Die Ständige Konferenz ist seit Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts ein Zusammenschluss von Lehrenden in der Theaterpädagogik, der Spielpädagogik und der angewandten Theater- und Kulturwissenschaft. Sie veranstaltet regelmäßig thematische Tagungen und versucht, das kulturelle und hochschulische Arbeitsfeld Theater & Spiel interessenspolitisch zu stärken (vgl. Dagmar Dörger/Wolfgang Nickel (Hrsg.): Spiel- und Theaterpädagogik studieren. Berlin, Milow, Strasburg 2005).

Die diesjährige Tagung hatte das Thema „Kunst als Prozess. Kreative Produktionen in Spiel, Theater und Performance“ und wurde vonseiten der Ständigen Konferenz durch Prof. Dr. Geesche Wartemann (Hildesheim) und Prof. Dr. Wolfgang Sting (Hamburg) sowie von Thomas Lang (Bundesakademie Wolfenbüttel) fachkundig vorbereitet und durchgeführt.

Absichten

Die Frage nach den kreativen Prozessen im Theater-spiel ist einerseits eine didaktische, andererseits eine ästhetische Problemstellung. Es geht gerade nicht – wie noch in den 1970er und 1980er Jahren – um eine falsche Polarisierung zwischen Prozess und Produkt, Pädagogik und Kunst: Mit dem 'performative turn' in den szenischen Künsten wird nun auch und gerade von avancierten Künstler:innen und Künstlerinnen der Prozess in den Blick genommen. "What's your starting point?", heißt ein zentrales Prinzip des englischen "devising theatre", nach dem zum Beispiel auch die Gruppe Forced Entertainment arbeitet. Anders als im bürgerlichen Literaturtheater hat in post-dramatischen und performativen Formen der Text als Ausgangspunkt der Inszenierung seine Selbstverständlichkeit und Exklusivität verloren.

Leitende Fragen

- Welche Schnittstellen gibt es dabei zwischen Theaterpädagogik und neueren, experimentellen Theaterformen, die oftmals nichtprofessionelle Akteure in ihre Arbeit einbinden?
- Welche Anregungen können Theaterpädagogen von diesen Theaterkünstlern bekommen?
- Unter didaktischer Perspektive gefragt: Wie verläuft der Produktionsprozess?
- Was sind Ausgangspunkte und Impulse für die Theaterarbeit?
- Wie wird szenisches Material generiert und nach welchen Spielregeln dramaturgisch bearbeitet?
- Unter ästhetischer Perspektive geschaut, verspricht die hier skizzierte Gegenüberstellung auch formale Anregungen. Welche Darstellungsformate und Inszenierungsstrategien kann man für die eigene Arbeit mit nichtprofessionellen Akteuren entdecken?

Themen-Überblick

„Die kollektive Produktivität des Theaters“ (Hajo Kurzenberger, Hildesheim) – „Körper als Prozess“ (Gabriele Klein, Hamburg) – „Spielfeld – Planspiel“ (Helga Bihler, Hildesheim) – „Devising Dramaturgy“ (Torunn Kjolner, Aarhus) – „Vom Leben zur Kunst – Biographien auf der Bühne“ (Norma Köhler, Hamburg) – „Transformationen des Alltags“ (Ute Pinkert, Oldenburg) – „Verfahren tänzerischer Improvisation“ (Gitta Barthel, Hamburg) – www.anschlaege.de (Eindringen in den alltäglichen Prozessverlauf der Gesellschaft, Projektpräsentationen von Christian Lagé, Berlin) – Entwicklung der Theaterpädagogik im griechischen Schulwesen (Antonios Lenakakis, Kreta).

Exemplum I: Ute Pinkert

Ute Pinkert, Juniorprofessorin für Didaktik des Szenischen und Darstellenden Spiels und der Theaterpädagogik, thesenhaft zu ihrem Verständnis von Kunst als Prozess:

Kunst als Prozess

„Lassen Sie mich einen Gegenstand in die theaterpädagogische Diskussion einbringen, der auf den ersten Blick nicht in unseren Bereich fällt, bzw. über diesen hinausgeht. Ich denke dabei an Ereignisse im öffentlichen Raum, die von Akteuren konzipiert und vorbereitet werden und sich durch die aktive Teilnahme von Partizipierenden als ein künstlerisch-sozialer Prozess entfalten. Durchgesetzte Begriffe für diese Art künstlerischer Prozesse sind z.B. Kontextkunst, Sozialkunst oder auch Interventionskunst. Obgleich die hier zur Anwendung kommenden Wahrnehmungs-, Denk- und Gestaltungsverfahren aus den verschiedenen Bereichen der Kunst, des Alltags und der Wissenschaft entstammen, wird Kontextkunst gegenwärtig vor allem in der Bildenden Kunst und der Kunstpädagogik diskutiert.¹ Es ist an der Zeit, Kontextkunst auch unter einer vornehmlich theatralen Perspektive zu betrachten und im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten in theaterpädagogischen Zusammenhängen zu erproben. Der entscheidende Grund dafür ist: in der Praxis werden immer mehr Projekte, die als Kontextkunst klassifiziert werden können, produziert – und zwar sowohl von Theaterpädagog/innen als auch von professionellen Theaterleuten.

Die Auflösung der Grenzen zwischen dem professionellen und nicht professionellen Bereich, der hier zu beobachten ist, ist nur ein Indiz dafür, dass Kontextkunst grundlegende Kategorien und Setzungen unserer Praxis und Theoriebildung in Frage stellt. Um sich dem anzunähern, schlage ich vor, Kontextkunst unter einer Perspektive zu betrachten, die gewöhnlich dem Theatralen zugeordnet wird: nämlich derjenigen der Verwandlung oder Transformation von Personen, Handlungen Räumen und Situationen. Wie Erika Fischer-Lichte beschrieben hat, stellt die theatrale Inszenierung, indem sie Zeichen und symbolische Handlungen verwendet, ‚die in der Kultur sowieso immer schon vorhanden sind‘² eine ‚Verdoppelung der Kultur dar, in der Theater gespielt wird‘ (ebd.). Sieht man sich zeitgenössische Formen theatraler Inszenierungen an, so muss man diese ‚Verdoppelung‘ differenzieren. Unter einer systematischen Perspektive könnte man hier verschiedene Schwerpunkte im Verhältnis zwischen kulturellem Alltag und theatraler Inszenierung beschreiben:

Die ‚klassische Verdoppelung‘: Theater mit dem Fokus auf der *ästhetischen Rekonstruktion* des Alltags. Die theatrale Inszenierung verarbeitet Texte, Gesten, Zeichen und Bilder aus dem kulturellen Alltag, verdichtet sie und präsentiert sie in einem abgegrenzten Raum vor Zuschauenden. Gerade im theaterpädagogischen Bereich werden diese Verdoppelungen von Alltagssituationen auch für soziale Inter-

ventionen genutzt so beispielsweise in den verschiedenen Formen des Theaters der Unterdrückten bei Augusto Boal, in der Lehrstückarbeit oder im Playbacktheater.

Die Thematisierung der Verdoppelung durch die Erzeugung einer *ästhetischen Wahrnehmung von Alltagsphänomenen*. Hier denke ich solche (theatralen) Ereignisse, in denen die Zuschauer an Alltagsorte gebracht werden und die Inszenierung darauf abzielt, die Wahrnehmung der Zuschauer für den Ort und seine Situationen zu verändern. Alltägliche Prozesse werden so in ihrer ästhetischen Qualität und in ihrer Beziehung zu subjektiven Deutungen und Sinngewandlungen wahrnehmbar und erfahrbar gemacht. Ein Beispiel dafür sind die inszenierten Bustouren, die m. E. zum ersten Mal durch Forced Entertainment mit ‚Nights in this City‘ erprobt wurden (1995 in Sheffield und 1997 in Rotterdam).

Das Spiel mit der Verdoppelung durch Inszenierungen bzw. Interventionen im sozialen Raum und die Initiierung eines sozial-ästhetischen Prozesses: theatrale Ereignisse mit dem Fokus auf der temporär begrenzten Transformation von Alltagssituationen und -verhalten. Beispiele für diese Richtung sind Interventionen von Christoph Schlingensiefel wie ‚Bitte liebt Österreich‘ (Wien 2000) oder ‚Church of Fear‘ (Venedig und andere Orte seit 2003).

Negierung der Verdoppelung durch die dauerhafte Veränderung einer sozialen Situation. Es handelt sich hier um künstlerische Projekte, die sich im ‚Betriebssystem Kunst‘ verorten, aber darauf abzielen, soziale Missstände unmittelbar und real zu verändern. Ein Beispiel für diese Richtung ist die Gruppe ‚Wochenklausur‘ um den Künstler und Politiker Wolfgang Zingl, die seit 1993 jedes Jahr in einer anderen Stadt der Welt eine Intervention durchführt.

Den Kernbereich von Kontextkunst, so sei hier behauptet, bilden die Thematisierung und die spielerische In-Frage-Stellung der theatralen Verdoppelung. Besonders die letztere ist für die theaterpädagogische Praxis ein äußerst spannendes und herausforderndes Feld.

Dabei stellt sich die Frage nach der Dialektik von Prozess und Produkt noch einmal neu. Denn hier geht es um Arbeitsweisen, deren Ziel darin besteht, soziale Prozesse zu initiieren, ‚Zwischenräume‘ zu schaffen, und zwar innerhalb des Alltagsraumes, offene Kommunikation zu stiften. Diese Kunst ist (wieder) politisch, indem sie sich zum Ziel setzt, gesellschaftliche Verhältnisse transparent zu machen und wenigstens temporär zu verändern. Der Diskussion um den Eigenwert des Ästhetischen wird pragmatisch begegnet: die Verfahren sind aus den verschiedensten Bereichen künstlerischer und nicht

künstlerischer Weltbegegnung entlehnt und werden funktional eingesetzt, denn es geht um mehr als um die Wahrnehmung von Wahrnehmung. Ästhetische Erfahrung eignet sich weniger in der Intimität von Subjekt und Werk, sie erwächst aus dem gemeinschaftlichen, dem meist öffentlichen Handeln.

Rahmungen konzipieren, in denen ‚anderes‘ Handeln im Alltag erprobt werden und in seinen Wirkungen erfahrbar gemacht werden kann – vielleicht lässt sich so die Arbeitsanweisung für Kontextkunst im engeren Sinne formulieren. Und Theaterpädagoginnen und -pädagogen sind doch eigentlich diejenigen, die dafür ausgebildet sind, oder?“

Exemplum II: Hildesheim

Die Universität Hildesheim konturiert ihre Ausbildung in der angewandten Kulturwissenschaft prozessual, kollektiv und nach einem entfalteten Modell der Projektmethode mit offenem Horizont und Fach- und Genre Grenzen transkulturell negierend. Was lag da näher, den Konferenz-Teilnehmern in diese offene und gerade stattfindende Prozess-Praxis auf einem Kasernengelände Hildesheims Einblick zu geben?! Und zusätzlich bot sich die einmalige Chance, an dem zum 5. Male stattfindenden Theater- und Performancefestival „transeuropa“ teilzuneh-

men: einer studentischen kollektiven, selbstorganisierten Initiative, die seit Jahren internationale Prozesse der Produktion anregt; deren Produkte kompakt in Hildesheim gezeigt werden, um ihrerseits wieder neue Prozesse anzustoßen. Was gelungen ist! Diesmal lag der Akzent auf „New collectives! A characteristic feature of the actual theatre and performance art is to develop new models of cooperation. The young theatre integrates ideas about the performance art, the media, the dance and the science in specific group formations with new direction concepts and interdisciplinary work processes... Critical or even ironical social outlines are (re-)formulated in the discussion with history utopias, the drawing of social topographies and the interaction with the audience.“

Bemerkung:

Unter Verwendung von Konferenz-Material montiert.

Anmerkungen

1 Vgl. für letzteres u.a. Maset, Pierangelo Praxis, Kunst, Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Lüneburg 2001; Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt 2003

2 Fischer-Lichte, Erika: „Theater“. In: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim 1997. S. 987.

Theaterspektakel in Marburg

Angelika Schönborn

Einmal im Jahr findet tief in der hessischen Provinz ein Theaterspektakel statt, das im gesamten Bundesgebiet seinesgleichen sucht: Die „Hessische Kinder- und Jugendtheaterwoche in Marburg“.

Eine Woche lang haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Theaterstücke zu sehen, sich inspirieren zu lassen, das Gesehene zu ergänzen und zu adaptieren, indem sie sich in Theater-Workshops selbst erproben. Doch ist diese Veranstaltung alles andere als provinziell. Schon allein wegen der innovativen Aufführungen renommierter nationaler und internationaler Theatergruppen. Klassischer Stoff kann hier völlig neu erlebt werden.

So war in diesem Jahr u.a. der Stoff der Arthus-Sage („King A“) vom Schnawwl-Theater Mannheim in einer so zeitnahen Adaption zu sehen, dass die ZuschauerInnen mit einer geradezu elektrisierenden Dynamik in die Handlung zwischen Tafelrunde und Halbpfe hinein katapultiert wurden.

Neben klassischem Stoff wurden auch hochbrisante aktuelle Themen behandelt, wie zum Beispiel Gewalt und Mobbing an Schulen. Hier werden Schwellenängste abgebaut, hier wird Theater interessant und altersgerecht für junge Menschen inszeniert.

Da es sich aber bei der „Hessischen Kinder- und Jugendtheaterwoche in Marburg“ um eine bilaterale Veranstaltung handelt, ist „Theater sehen“ nur eine der tragenden Säulen dieses im gesamten Bundesgebiet einzigartigen Theaterfestivals. Die zweite Säule ist „Theater spielen“. Erst sehen und dann spielen oder erst spielen und dann sehen – das ist hier nicht die Frage. Denn auch die Workshops („Theater spielen“) sind so konzipiert, dass sie dezidiert Schwellenängste vor der „Institution“ Theater nehmen. Optimal funktioniert die Kooperation, wenn die

Theaterspektakel in Marburg

Workshopleiter und -leiterinnen ihre Klassen dazu motivieren können, vor oder nach dem Workshop ins Theater zu gehen.

Die „Hessische Kinder- und Jugendtheaterwoche in Marburg“ fand im März 2006 bereits zum elften Mal statt. Initiiert wurde sie 1996 von einem Zusammenschluss aus Theaterleuten des Hessischen Landestheaters Marburg und engagierten Pädagoginnen und Pädagogen (SchulKultur Marburg-Biedenkopf e. V., damals in Kooperation mit HeLP, heute Staatl. Schulamt Marburg). Organisiert und durchgeführt wird „Theater spielen“ vom Verein SchulKultur Marburg-Biedenkopf, der 1995 aus der Motivation heraus gegründet wurde, spezielle kulturelle Angebote für Schulen anzubieten, wie z.B. Lesungen oder Kino-Vorführungen zum Holocaust-Gedenktag. Im Workshop-Programm findet alles Platz, was mit Theater zu tun hat:

Von der Maskengestaltung über Improvisationstheater bis zur partiellen Aneignung klassischen Stoffe. Das Workshop-Angebot ist nach Altersstufen gegliedert: Von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II. Durchgeführt werden die Workshops von hochqualifizierten Theaterpädagogen, Schauspieler, Musik- und Kunstpädagogen aus dem gesamten Bundesgebiet. Zur Qualitätssicherung wird alle zwei Jahre eine Evaluation durchgeführt.

Im März 1996 fanden 24 Workshops statt, an denen 150 SchülerInnen teilnahmen, im März 2006 waren es 84 Workshops mit 1.624 Schülerinnen und Schülern (angemeldet hatten sich 2.029)! Das ist eine quantitative Entwicklung, die für sich spricht. Leider führt die stetig ansteigende Nachfrage auch dazu, dass nicht alle Anmeldungen automatisch zur Vergabe eines Workshops führen. Dies würde – da die Workshops von Anbeginn des Festivals für Schulklassen kostenlos waren – das verfügbare Finanzvolumen deutlich übersteigen.

Die Finanzierung erfolgt aus Fördermitteln der Stadt Marburg und des Landkreises Marburg-Biedenkopf, durch Zuschüsse der Deutschen Behindertenhilfe Aktion Mensch und anderen Sponsoren. Vor einem Jahr konnte endlich auch das Hessische Kultusministerium von der Bedeutung und Finanzierungs-würdigkeit dieses Festivals überzeugt werden. Trotz alljährlicher Aufstockung der Fördermittel reichen diese nie aus, der proportional zum Bekanntheitsgrad von „Theater spielen“ gestiegenen Nachfrage gerecht zu werden. Und dennoch – auch wenn immer wieder über die Erhebung einer Teilnahmegebühr diskutiert wird – am Axiom der Gleichheit soll nicht gerüttelt werden: die Workshops sind und bleiben kostenlos! Nur so ist gewährleistet, dass auch SchülerInnen aus sozial-schwachen Familien dieses Festival zugute kommt.

Daraus resultiert: Theater-Kultur für alle zugänglich zu machen und sie einem elitären Habitus zu entledigen. Hier soll auch einem unsäglichen Zeitgeist entgegen gewirkt werden, der z.B. an Universitäten wieder elitäre Strukturen einführen will.

Auffällig und besonders erfreulich ist die stetig gestiegene Nachfrage und somit Anzahl der Workshops für integrative und behindertenspezifische Schulklassen. Allerdings ist dies auch nahe liegend. Denn in speziell ausgerichteten Workshops kann Körpererfahrung vermittelt werden, ohne dass dabei sportliche Höchstleistungen zu erbringen sind. Außerdem wird auf spielerische Weise das Empfinden für Synästhesie evoziert.

Körpererfahrung und dadurch geschärfte Körperwahrnehmung legen den Grundstein für Selbst-Bewusstsein. Und letzteres ist notwendig, um die Kinder respektive jungen Erwachsenen gegen rasant ansteigende Gewalt und Mobbing an Schulen zu stärken. Außerdem vermerken die Lehrer und Lehrerinnen immer wieder, dass Zusammenhalt und Teamwork merklich in der Klasse gestärkt wurden, was sich eo ipso auch positiv auf die Didaktik auswirkt. Auch für die Lehrenden erschließt sich eine ganz neue Perspektive auf ihre ‚Schützlinge‘: Diese können sich mal ganz ohne Notendruck auf spielerische Weise präsentieren und öffnen. Die Lehrer geben ihre Verantwortung an die Workshopleiter ab und sind lediglich Beobachtende.

Die am Ende einer Theaterwoche stehende *Präsentation der Workshop-Ergebnisse* ist der krönende Abschluss. Und was dann auf einer großen Theaterbühne mit Publikum zu sehen ist, ist mehr als verblüffend. In erster Linie ist es ein fulminantes Erfolgserlebnis für die Schülerinnen und Schüler selbst. Möglicherweise werden hier die Theater-Besucher der Zukunft initiiert oder vielleicht sogar der Grundstein für die Kinder und Jugendlichen gelegt, später einmal selber im Theater- bzw. Kunst- und Kulturbereich zu arbeiten.

Zur Autorin

Angelika Schönborn, Kunsthistorikerin und Künstlerin; Projektkoordination der „10. & 11. Hessischen Kinder- und Jugendtheaterwoche in Marburg“ für „Theater spielen“

TheaterTotal

Drei Peer Gynts mit Trollgefolge – Lebensweg zur Liebe Jugendtheater brilliert mit dem „norwegischen Faust“

Leonie von Manteuffel

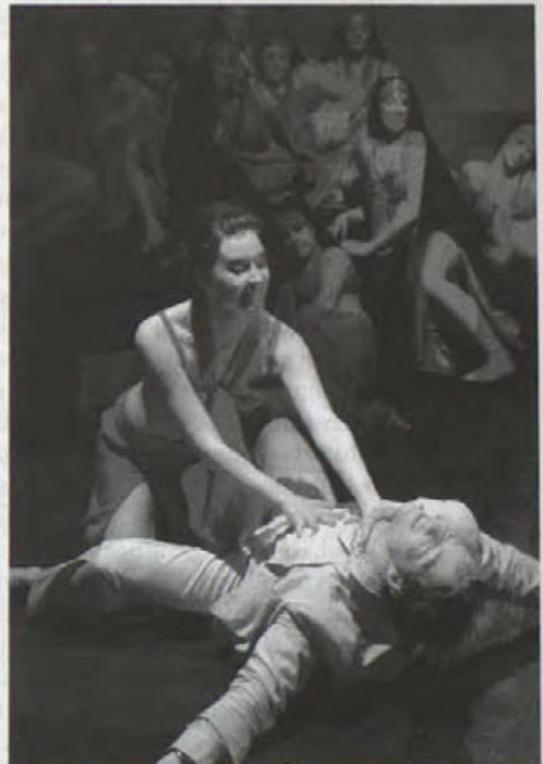
Ein besonderes Gastspiel aus Bochum war im Arkadatheater (Platenstraße, Köln-Ehrenfeld) zu sehen. Mit Henrik Ibsens „Peer Gynt“ brachte „TheaterTotal“ das Schicksal des selbstverliebten Egomane auf die Bühne. Vom Aufbruch des Hansguck-in-die Luft bis zur Heimkehr des gealterten Helden zog die fast dreistündige Inszenierung von Barbara Wollrath-Kramer das Publikum in ihren Bann.

In der Mitte der Bühne ein Hügel, zuerst Empore – „Hier kommt Peer Gynt!“ – später Trollreich, Bergwelt, Rettungsinsel im Schiffbruch, schließlich Schafott oder doch fast. Denn selbst der Teufel verschmäht am Ende den Größenwahnsinnigen, der „seiner Bestimmung getrotzt hat“. Das phantasievolle Stück zeige, so die Theatermacher, wie sich die Flucht vor dem Ernst des Lebens und ein ausgeprägter Hang zur Egozentrik auf das persönliche Schicksal auswirken können. Knopf ohne Öse, Haus ohne Bewohner, Zwiebel ohne Kern – so zeichnet Ibsen den Typus des Narzissten. Das tut weh, denn wie es im 5. Akt heißt: „Ist das Blut auch so dünn, man fühlt sich immer verwandt mit Peer Gynt“.

Ein zeitloses Thema, passend zur Lebenssituation der 34 Schulabgänger, die neun Monate mit einem Profiteam gelernt, geprobt, gezimmert, improvisiert haben. Bei diesem „norwegischen Faust“ spielt fast jeder mehrere Rollen, die zwischen einzelnen Aufführungen wechseln. Vielleicht trägt auch das zur Präsenz und zum Gleichklang der Mitspielenden bei. Das Team hat keine Stars – oder doch? Jan Jaroszek begeistert mit dem Draufgängertum eines jungen Peer. Charakterkopf Jannik Nowak rührt die Herzen als gebrochener Held. Verzweifelt auf der Suche nach dem eigenen Kern, schält er Haut um Haut von einer Zwiebel. Doch innen nichts als Leere. Dazwischen produziert sich Gynt als Großprotz, den die Welt ausspeit. Anrührend auch die Frauenfiguren, von der behutsamen Friederike Hammer als Solveig bis zur Verwandlungskünstlerin Anne Tysiak als Schwester, Professor, Knopfgießer ... Eindrucksvoll gleich zu Anfang: Babette Verbunt als Mutter. Dazwischen Reisende aus vier Nationen, so boshaft karikiert wie auf Zeichnungen von Georg Grosz.

Die Liste ließe sich fortsetzen, wobei es fast unrecht erscheint, Einzelne einer einzigen Aufführung herauszugreifen. Denn hier gibt es keine Statisten rund um Protagonisten, sondern ein energiegeladenes Ensemble: Ein Wogen und Laufen, ein Beben und Seufzen, ein Wandeln und Wiederkehren – so strömt es durch die Szenen im Reich der Trolle, der Reichen, der Irren. Letztere sind definiert als die bis zur Selbstzerstörung der Selbstverwirklichung Verfallenen. Als der Knopfgießer dem Helden schließlich die Kelle hinhält, um ihn als missglücktes Exemplar umzuschmelzen, sucht er verzweifelt nach Zeugnis oder Attest. Am Ausgangspunkt zurück, kommt ihm die Erkenntnis: „Hier war mein Kaisertum!“. Vor dem völligen Untergang retten am Schluss nur Glaube, Hoffnung und Liebe, verkörpert von Solveig, der Anima-Figur. Langer, begeisterter Applaus.

Jedes Jahr wird eine Gruppe junger Interessenten aus der ganzen Bundesrepublik in Bochum über einen Workshop und eine Perfor-



mance bis zu einer Inszenierung geführt und geht damit auf Tournee. Kultusministerium und Sponsoren unterstützen das Projekt. Manche Teilnehmer fangen Feuer, andere wieder, die zuerst Schauspieler werden wollten, hätten jetzt davon Abstand genommen, erzählt einer. „TheaterTotal gibt dir die Möglichkeit, immer neu zu fragen: Was ist wesentlich?“ steht in einem Faltblatt. So nah sind einander Prozess und Stück. Die Truppe tritt im Juni und Juli noch in verschiedenen Städten auf. (Tel. 0235/97 31 673 und www.theatertotal.de)

JACOBS & HERRBOLD, eine Gründungsgeschichte

Gudrun Herrbold und Felicitas Jacobs

JACOBS& HERRBOLD startete, wie gute Geschichten meistens anfangen, durch einen Zufall. Felicitas Jacobs suchte händeringend nach einer Vertretung eines erkrankten Dozenten der theaterpädagogischen Ausbildung an der VHS Neukölln. Nach vielen Telefonaten und Absagen geriet sie zufällig an mich und wenige Tage später unterrichtete ich mit ihr einen Workshop zur „niedrigschwelligen Theaterarbeit“. Dieser Titel machte mich zuerst sehr skeptisch, denn er bestätigte meine Vorurteile. Theaterpädagogische Sprachregelung = Desinteresse für künstlerische Prozesse, diese Gleichung ging wundersamer Weise nicht auf. Im Gegenteil, Felicitas Jacobs und ich merkten auf Anhieb, dass unser Blick auf die Praxis und Methodik der Theaterarbeit sehr ähnlich ist.

Als sie mich im Frühjahr 2005 fragte, ob ich Interesse an einer gemeinsamen Leitung der Ausbildung unter der neuen Trägerschaft des Sozialpädagogischen Institutes (SPI) hätte, sagte ich spontan zu. JACOBS& HERRBOLD war geboren. Für mich begann ein neues Tätigkeitsfeld.

Seit 1998 arbeite ich bislang als Theaterregisseurin hauptsächlich im dokumentarischen Bereich, d.h. mit Personen, deren Geschichten mich interessieren. Meine Protagonisten finde ich in Gefängnissen, Altersheimen, Boxclubs, Standartanzschulen etc. Obwohl die meisten meiner Spieler noch nie auf einer Theaterbühne standen, sind diese Produktionen keine „Laienprojekte mit theaterpädagogischem Hintergrund“, sondern Kunstprojekte. Dieses Selbstverständnis hat sich durch die Praxis enorm bestätigt, im Frauengefängnis Berlin-Lichtenberg hätte z.B. keine der Inhaftierten freiwillig an einem pädagogischen Projekt teilgenommen. Der „Geruch des Erzieherischen“ hätte sie abgeschreckt, nicht aber das freie Feld der Kunst, das sie neugierig und offen betraten. Dieses Selbstverständnis in der Ausbildung zum Spielleiter/Theaterpädagogen zu vermitteln, ist mir ein wichtiges Anliegen. Theaterprojekte mit Spielern ohne Theaterpraxis sind inzwischen international von der theaterpädagogischen Nische auf die Bühne großer Festivals gewechselt. Einer der wichtigsten Wegbereiter dieser Entwicklung ist sicherlich das Berliner Theater Hebbel am Ufer (HAU) und deshalb auch Kooperationspartner unserer Ausbildung.

(Gudrun Herrbold)

Und hier nehme ich den Staffelstab JACOBS & HERRBOLD auf und laufe noch einmal zurück zu der sprachlichen Hürde der „niedrigschwelligen Theaterarbeit“, da dieser Begriff symptomatisch einen Veränderungsprozess markiert:

Als ich 1996 erstmalig eine theaterpädagogische Ausbildungsgruppe leitete, mit den Kompetenzen, die ich durch eine schauspielerische und pädagogische Ausbildung sowie langjährige Theaterpraxis auf und vor der Bühne seit 1977 entwickelt hatte, fühlte ich mich in theaterpädagogischen Kreisen seltsam exotisch mit diesem Hintergrund. Ich fremdelte mit den pädagogisch, didaktisch-methodisch sauber aufbereiteten Spielprozessen, von denen ich manches zwar bemerkenswert fand, vieles aber auch seltsam blutleer und kraftlos, erst Recht, wenn es

auf die Bühne ging und Aufführungen entwickelt werden sollten.

Seit dieser Zeit arbeite ich kontinuierlich daran, der Kunst und ihren ganz besonderen Möglichkeiten und „Ausbrüchen“ Einlass zu gewähren in der Theaterpädagogik.

Die zahlreichen Gruppen, mit denen ich – z.B. als Leiterin theaterpädagogischer Ausbildungen, in der Suchttherapie, in Kinder- und Jugendarbeit und Erwachsenenbildung – den spannenden Prozess öffentlicher, theatraler Aufführungen gestalten durfte, haben es mir mit jeder einzelnen Produktion vorgeführt:

Theaterpädagogisches Arbeiten ist nicht die kleine Schwester der großen Kunst Schauspiel, sondern eine eigenständige Art und Weise, künstlerische, theatral inspirierte Prozesse und Aufführungen zu entwickeln, bei denen der spielende Mensch mit seiner Biografie im Mittelpunkt steht – doch das nicht zum Zweck der reinen Selbsterfahrung, sondern mit dem Ziel, anderen davon zu erzählen, in spannenden Geschichten, die einer Öffentlichkeit nicht nur standhalten, sondern diese selbstbewusst suchen. Der Begriff „niedrigschwellige Theaterarbeit“ passte dazu so gut wie Wurst zum Vanilleeis – und dennoch fühlte ich mich damals der von Pädagogen definierten Begrifflichkeit verpflichtet. Inzwischen haben sich die Dinge aus vielerlei Gründen zugunsten einer Theaterpädagogik als Kunstform entwickelt, die mir am Herzen liegt:

Statt über niedrige Schwellen zu hüpfen, machen wir uns mit den Teilnehmern unserer theaterpädagogischen Ausbildung auf die spannende Suche nach authentischen Spielformen. Die Pädagogik folgt einem dabei ganz von selbst und gerät unangestrengt in den Blickwinkel neugieriger Menschen, die aufgrund ihrer Spielerfahrungen neu auf das Leben schauen. Dass wir diesen Lernprozess bewusst reflektieren und damit als pädagogische Methode nutzbar machen, versteht sich von selbst. Wie es der erwähnte Zufall so wollte, lief mir zum richtigen Zeitpunkt mit Gudrun Herrbold am rich-

Mehr als 25 Jahre Unterricht in der Sozialen Kulturarbeit – Schwerpunkt Theaterarbeit – an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

tigen Ort die richtige Partnerin über den Weg, mit der ich diese Sichtweise gemeinsam verwirklichen und weiter entwickeln kann.

Durch den Kooperationspartner des Theater Hebbel am Ufer (HAU) können wir im inspirierenden Klima einer experimentellen, zeitgenössischen Spielstätte arbeiten, und durch die Trägerschaft des Sozialpädagogischen Institutes SPI (übrigens im gleichen Haus wie das HAU gelegen) sind wir eingebet-

tet in die ebenso inspirierende Stärke einer Pädagogik, die sich vielfältig mit neuen Lebensräumen und gesellschaftlichen Prozessen befasst und diese aktuellen Themen in Aus- und Weiterbildungen aufgreift und neu gestaltet.

Die derzeitige Weiterbildungsgruppe wird am 17. Mai 2007 Premiere haben mit ihrer Abschlussproduktion, eine neue Spielleitergruppe startet Ende Mai 2007.

(Felicitas Jacobs)

Mehr als 25 Jahre Unterricht in der Sozialen Kulturarbeit – Schwerpunkt Theaterarbeit – an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Gerd Koch

Fünzig Semester lang habe ich an der Fachhochschule Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit und anderes unterrichtet. Jetzt werde ich ‚exmatrikuliert‘. Blicke ich zurück, dann fallen mir einige Stichworte und Bezugspunkte ein, mittels derer ich Unterricht hielt, die meinen Habitus als Hochschullehrer in die Krise brachten und zugleich mitprägten und die mich leiteten, hochschuldidaktisch aktiv zu sein. Sie waren nicht nur Fundamente für die Arbeit in der Sozialen Kulturarbeit; nein: Es sind generelle Haltungen – ich will nicht sagen: gewesen, sondern ich möchte auch weiter danach verfahren, wenn's geht ...

1. Entfaltung

Deutlich ist mir über all die Jahre geworden und geblieben, dass die Studierenden über eine immense soziale (Erfahrungs-)Wissen-Potentialität (als *tacit knowledge*) verfügen – auch wenn sie es nicht wissen oder noch nicht oder nicht mehr wertschätzen mögen (denn Lehr-Lern-Prozesse sind auch häufig und schrecklicherweise Ab-Erkennungsprozesse). Gefragt sein sollte der Hochschullehrer als Mäeutiker, als jemand, der etwas Ge- oder Verschlussenes entfaltet (wie eine ehemalige Studentin, Birte Rosenau, einmal in ihrer Diplom-Arbeit schrieb), der etwas Verstecktes entdeckt, der als Entwicklungshelfer tätig ist. Eine Kollegin von der Universidade do Sao Paulo sagte mir während meines Kompakt-Lehrauftrages dort, es gehe um „Enteisung“, um *degeladocao*; auch Verflüssigung von Verfestigung wäre ein passendes Bild. Ebenso könnte ich die Reismetapher heranziehen.

2. Eigensinn – Fachlichkeit – Kommunikation

Ich stelle in meinem hochschuldidaktischen Selbstkonzept fest: Eigensinn, Fachlichkeit und Kommunikation möchte ich zugleich bei den Studierenden fördern bzw. im Rahmen des seminaristischen Angebots fördern. Lebendiges Wissen soll entstehen, eine Bereitschaft zu lernen und zu lehren, Lernen am Lebenslauf, als Lebenslauf, als „Lebensgewin-

nungsprozess“ (wie Karl Marx so vitalistisch sagt) – also biographisch, experimentell, als *essai* – also als Versuch mit offenem Horizont – nicht (allein) im Verständnis des naturwissenschaftlichen, idealisierten Experiments, sondern eher alltagsweltlich, durch Neugier geprägt – eine Mischung aus Systematik und Erlebnishaftem.

3. the shift from teaching to learning

Schon vor Jahren machte mich in einem Gespräch mein Kollege Bernd Kolleck aus seiner Informatik-Fachlichkeit darauf aufmerksam, daß der Hochschullehrende immer mehr zum Moderator werden würde. Heute spricht man in der Hochschuldidaktik von *the shift from teaching to learning* (vgl. Ulrich Welbers, Olaf Gaus (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld 2005). Also: Keine *Lehrstruktur* mehr, sondern eine *Lernstruktur* prägt den hochschulischen Unterricht und bezieht auch den Hochschullehrer als Moderator mit ein. So habe ich es im übrigen schon lange gehalten – was auch nahe liegt in Seminaren, die ich in der Sozialen Kulturarbeit, im Werkstatt-Studium, in Seminaren für Berufspraktikant/innen, in Fort- und Weiterbildungen, in Projekten usw. anbieten durfte. Sie sind eher Labore, *workshops*, offene Experimente, Versuchsanordnungen, die lebendiges Wissen anregen, ausagieren, präsentieren wollen.

Mehr als 25 Jahre Unterricht in der Sozialen Kulturarbeit – Schwerpunkt Theaterarbeit – an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Nebenbei etwas abschweifend: Es gab mal eine Zeit, da wurden Fächer und Lehrveranstaltungen nach klima-geographischen Gesichtspunkten katalogisiert, also nach so genannten trockenen und – ja und wie nennt man die anderen Fächer? Ich nehme mal diesen Unterscheidungsversuch auf. Es gäbe also dann trockene und feuchte Fächer – fachlich gesprochen: aride (also trockene) und humide (also feuchte) Lehr-Lern-Biotope. ‚Meine‘ Disziplin der Kulturarbeit wird gerne als nicht trockenes Fach dargestellt – und das ist mir so unlieb gar nicht; denn: Mit ‚humiden‘ Fächern bzw. ihren Lehr-Lern-Veranstaltungen befinden wir uns etwa in der englischen Tradition des *good humor*, was meint, im Feld von guter Laune, Heiterkeit, Aufgeklärtheit zu sein (*kleren* heißt im Jiddischen übrigens: denken). Und auch die schöne Ansicht der mittelalterlichen Medizin und Philosophie wäre hier zu assoziieren: Die gute, ausgewogene Mischung der menschlichen Körpersäfte/Feuchtigkeiten ergibt gelungene Temperamente. Humide, also feuchte, vitale Fächer betreiben unter anderem Temperament-Bildung. Was die ariden, also so genannten trockenen Fächer machen? Wahrscheinlich das Gleiche – ich erinnere an den Walt-Disney-Filmteil meiner Schulzeit. Die Wüste lebt!

4. Erzählen als Folie

Warum begannen wir (Gerd Koch, Birger Schmidt und später kam Stephan Wesseling als Theatermann hinzu) vor Jahren an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin etwa versuchsweise Erzählcafés zu initiieren? (siehe dazu Reiner Steinweg (Hrsg.) unter Mitwirkung von Gerd Koch: *Erzählen, was ich nicht weiß*. Berlin, Milow 2005). Drei Gründe waren es vornehmlich:

1. Grund: Die Studierenden klagten nicht selten darüber, dass Dozenten und Dozentinnen sie mit alten Geschichten, Anekdoten, Fällen abspeisen würden, statt aus dem Heute (in unserem Falle: der aktuellen Sozialen Arbeit) zu berichten. Was lag da näher, als Personen zu Worte kommen zu lassen, die ihre berufsfeldbezogenen Erfahrungen und Erlebnisse zum Besten geben. Zuhörerinnen und Moderatorinnen können sich nicht immer sicher sein, dass nicht auch Erfundenes, Gefühls, später Hinzufabuliertes, nachträglich Geglättetes als etwas Reales erzählt wird. Es ergibt sich eine unreine, aber gerade deshalb sehr realistische Mischung, der eine Entmischung im Seminar folgen soll.
2. Grund: Das Lehren und Lernen soll nach unserer hochschuldidaktischen Ansicht immer mehr zu einem variablen, konstruktiven Kommunikationsangebot werden. „Im lehren muß das lernen enthalten bleiben.“ – fordert Bertolt Brecht. Bloß: Wie

machen?! Die einlinige Seminarkommunikation nach dem Sender-Empfänger-Modell wollten wir nicht länger bedienen. Das Kaffeehaus als Ort informellen Lernens schwebte uns als Modell vor. Die de-konzentrierte Kommunikationsmöglichkeit eines situativen und szenischen Lernens und Lehrens in einem (idealisierten) Kaffeehaus wird bewusst in Kauf genommen. Es ging uns darum, informelles Lernen an verschiedenen Lernorten und in Kooperation mit dem Lernort Alice-Salomon-Fachhochschule zu ermöglichen, das an den Prozen des alltäglichen, kommunikativen Gewinnens von Erfahrungen erinnert. Eine Rezensentin beschrieb neulich den Erzählgestus Salman Rushdies so, das ich darin unseren narrativen, epischen Ansatz z.T. wiedererkannte: „Üppig und überbordend zu erzählen, Pathos mit Komik zu brechen – das ist Rushdies Stil. Dieses Erzählen entstammt einer Kommunikationskultur, die sich über Nebenschauplätze und Nebenfiguren dem Wesentlichen nähert. Rushdie weiß um das Befremdende dieser Erzählweise, er weiß auch um deren Zauber, und er setzt beides ein.“ [Insa Wilke: *Auf dem Höllenflug durchs Paradies* (zu „Shalimar der Narr“), in: *Frankfurter Rundschau*, 21. 6. 2006, S. B 6].

3. Grund: Wissen wird nicht nur über die sog. Inhalte tradiert, sondern ganz häufig durch die Formen, z. B. durchs Theater, in denen es erscheint (vgl. Jaques Rancière: *Die Namen der Geschichte*. Frankfurt am Main 1994), durch die Haltung des Forschenden, der (s)ein Wissen ausbreitet (oder dem man es entreißen muss, wie Bertolt Brecht erzählt), sowie durch die mediale Bearbeitung des Wissens. Und: Das szenische und erzählende Erinnern reaktiviert ganz häufig Wissen bei Zuhörenden: Daten, Fakten, Strukturen, Gefühle, Strategien, Erfolge/Misserfolge. Und es sind nicht zuletzt die Personen und ihre Erzählgestalt, die uns etwas sagten – was ja doppelt lesbar ist: Sie sind diejenigen, die etwas sagen im Sinne von Erzählen und sie sind die, die uns etwas bedeuten – nicht zuletzt durch ihre eigensinnige, als farbig, unmittelbar und ‚authentisch‘ erlebte Art des Erzählens. Faktizität und Geltung kommen in einem Vorgang, nämlich im Erzählvorgang, zusammen. Solches Zusammenspiel macht sich im übrigen das nicht immer wohlgeleitene sog. *infotainment* zugute: Information und Entertainment (Unterhaltung) werden gebündelt. Kulturpessimisten würden sich von dieser Kombination kopfschüttelnd abwenden – aber mit Bertolt Brecht lassen sich die Begriffe Unterhaltung und (Lebens-)Unterhalt eng aneinander führen. Auch die Literarischen Salons zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren wirkungsmächtigste Konversationsituationen dieser Art – also Unterhaltung in einem emphatischen Sinn. Karl Schlögel

Mehr als 25 Jahre Unterricht in der Sozialen Kulturarbeit – Schwerpunkt Theaterarbeit – an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Hochschullehrer und zum Glück auch Publizist (! – was eine sinnvolle Kombination ist – Vorschlag: Hochschullehrer sollten sich eher als Publizisten und Öffentlichkeitsarbeiter, denn als *professores*, also Bekenner, verstehen), führt Veranstaltungen durch, die ganz so strukturiert sein können: „Was macht er denn da? Wissenschaft light oder intelligente Spitzen-Unterhaltung? ... Wo liegt die Grenze zwischen strenger Wissenschaft und Wissenschaft als Event? Schlägel jedenfalls hat etwas erfunden, das den intellektuellen Raum Universität überschreitet. Man kann den Kopf auf Entdeckungsreise schicken.“ (Frauke Hamann: *Leichtigkeit*, Frankfurter Rundschau 7. 9. 2004, S. 27)

5. Alexander von Humboldts praktisch-theoretische Struktur des „Weltbewußtseins“ als (m)ein meta-theoretischer Leitfadentext

Zum Abschluss meiner Gedanken: Eine Lektüre-Erfahrung der letzten Jahre, die mich sehr beeinflusst hat: Ottmar Ette hat eine Untersuchung unter dem Titel „Weltbewußtsein“ (Weilerwist 2002) zum Erkenntnis- und Praxis- und Kommunikationsansatz von Alexander von Humboldt verfasst. Einzelne Aspekte seiner Humboldt-Lesart zitiere ich nun zustimmend: „Die Humboldtsche Wissenschaft bleibt nicht auf einzelne Disziplinen beschränkt, fühlt sich nicht an die damals existierenden disziplinären Grenzen gebunden, sondern ist transdisziplinär in dem Sinne, daß sie sich gleichsam nomadisierend zwischen den unterschiedlichsten akademisch verankerten oder noch nicht institutionalisierten Wissensgebieten bewegt. Sie sind damit etwas grundsätzlich anderes als eine interdisziplinär vernetzte Wissenschaft, innerhalb welcher jeweils vom Standpunkt einer bestimmten Disziplin aus mit anderen ‚disziplinierten‘ Wissenschaftsgebieten Formen der Zusammenarbeit gesucht und erprobt werden.“ (S. 43)

„Das konkrete Leben ... ist immer durch ein Fehlen gekennzeichnet, durch eine Lücke in der unmittelbaren (Hervorhebung gk) Anschauung, welche die Erfahrung ... zum Fragment werden läßt. Gerade die Differenz, aus der die Fülle unterschiedlichster Phänomene entsteht, das Spiel von Einheit und Vielheit läßt Weltwahrnehmung zu einer stets fragmentarischen Erfahrung werden. (–) Die Welt im Kopf, von Kunst, Wissenschaft und Literatur ange-regt, kann dieser Verflüchtigung eines planetarischen Denkens entgegenwirken.“ (S. 56)

Alexander von Humboldts reflexives, fortschreitendes und sich erweiterndes Weltbewusstseinskonzept fordert und fördert einen „Polylog der Kulturen der

Welt“ (S. 78); „die von ihm bewußt gewählte europäische Perspektive (beruhte) auf der Erfahrung des Eigenen als Fragment, im Benjaminschen Sinne als Scherbe eines größeren Gefäßes, dessen Er-Kennntnis in vielfältigen Übersetzungsprozessen nur durch die Kenntnis anderer Kulturen vermittelt einer in ständiger Bewegung befindlichen Er-Fahrung möglich sein konnte. Zugleich darf diese (Auffassung von, gk)Wissenschaft als transdisziplinär und nicht als interdisziplinär bezeichnet werden, da sie im Gegensatz zur Interdisziplinarität nicht vom Standpunkt einer ganz bestimmten wissenschaftlichen Disziplin aus ... den Dialog mit anderen wissenschaftlichen Fachgebieten und die wechselseitige Erhellung unterschiedlich ‚disziplinierter‘ Wissensgebiete sucht.“ (S. 79)

Humboldts methodische Vielsprachigkeit „zeugt von seinem lebenslangen Bemühen, offene Wege durch ein zunehmend globalisiertes Babel einzuschlagen und Kontakte nicht nur mit Sprachen, sondern Menschen und Kulturen zu finden. Sie ist daher mehr als eine nur individuelle Befähigung. Sie ist Praxis einer Kulturtechnik, die für Humboldts Projekt einer weltoffenen Moderne im Sinne einer Kosmopolitik von fundamentaler Bedeutung war ... Wie auch in anderen Bereichen der Kultur war Humboldt vom beziehungsreichen Spiel der Identitäten und Differenzen in den Sprachen der Welt fasziniert. Alexander von Humboldts Moderne ist notwendig polyphon“ (S. 85) und sie beruht auf der „Vision eines planetarischen Zusammenlebens und auf einer hochspezialisierten empirischen Forschung aus komparatistischer Perspektive“ (S. 120).

Und weiter?! Die Ideen von Alexander von Humboldt sind mir neben meinen beruflichen Kommunikationserfahrungen mit Studentinnen, Studenten, Autorinnen und Autoren, Kolleginnen und Kollegen so sinn(en)-reich, dass sie mich auch über die hauptberufliche Tätigkeit als Hochschullehrer hinaus leiten werden – hoffe ich. Und ich hoffe auf Störungen, die mich veranlassen, mein Selbstkonzept noch einige Male umzubauen.

Brecht notierte im Februar 1941: „Das Individuum erscheint uns immer mehr als ein widerspruchsvoller Komplex in stetiger Entwicklung, ähnlich einer (physikalischen, Anmerkung gk) Masse. Es mag nach außen hin als Einheit auftreten und ist darum doch eine mehr oder minder kampfdurchtobte Vielheit, in der die verschiedensten Tendenzen die Oberhand gewinnen, so daß die jeweilige Handlung nur das (! eine süddeutsche Sprach-Eigentümlichkeit Brechts, Anmerkung gk) Kompromiß darstellt.“ So ist es, denke ich.

Lernen mit Gerd Koch und Autoren sowie Fotonachweise

Lernen mit Gerd Koch

Florian Vaßen



„Lernen mit Bert Brecht“, dieser vielsagende Titel der in den 1970er und 1980er Jahren in zwei Auflagen erschienenen Dissertation von Gerd Koch, könnte als Motto über seiner sozialpädagogischen und theaterpädagogischen Arbeit der letzten 30 Jahre stehen; man könnte ihn auch umformulieren in „Lernen mit Gerd Koch“. Dieses wäre

weniger in dem Sinne zu verstehen, dass man *von* Gerd Koch lernt – was natürlich auch immer der Fall ist –, sondern dass man sich *mit* ihm zusammen in Lernprozesse hinein begibt. Das wird dann zumeist sehr intensiv, doch völlig unangestrengt, ist konzentriert, aber extrem uneitel, kontinuierlich und doch voller Brüche und Wendungen, „eigensinnig“, aber so wenig konkurrenzhaft wie nur denkbar. Zudem vermag Gerd Koch sehr Unterschiedliches zusammenzudenken: Praxis und Theorie sowieso, aber auch Sozietät und Asozialität im Sinne von Brechts „bösem Baal dem asozialen“, „große“ Gesellschaft und „kleine“ Geselligkeit, Nüchternheit und Spielerisches, Soziales und Ästhetisches. Mit seinem ‚Lehrer‘ Brecht liebt Gerd Experimente und Versuche – so sind auch viele seiner Texte Essays –, er bewegt sich in Workshops und politisch-kulturellen Laboren und bevorzugt die offene Form der Montage und Assoziationen. Gerd Koch ist in gleichem Maße Initiator, wie z.B. beim „Wörterbuch der Theaterpädagogik“, wie Multiplikator in Lehre und Forschung oder Mitherausgeber eben dieser *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*. Vor allem aber versteht er sich als Moderator, wie er selbst schreibt, und das nicht nur im engeren Sinne bei unzähligen Tagungen und Kongressen, sondern im weitesten Sinne als „lenkender Vermittler“. Neben Brecht sind u.a. Ernst Bloch, aber auch Heiner Müller und George Tabori wichtige Orientierungspunkte für ihn – und in letzter Zeit Alexander von Humboldt mit seinem „Weltbewußtsein“ und seinem „Polylog der Kulturen der Welt“.

Diejenigen, die – wie ich – Gerd Kochs Werdegang seit den Lehrstückspiel-Wochen in den 1970er Jahren aus nächster Nähe verfolgt haben und die in all den Jahren mit ihm in Theorie und Praxis, bei Tagungen und Buchprojekten zusammengearbeitet haben, werden mir zustimmen, dass nur wenige so großen Einfluss auf die Entwicklung der Theaterpädagogik der letzten Jahrzehnte in Deutschland gehabt haben und noch haben wie Gerd Koch.

Nun ist er 65 geworden, wozu wir herzlich gratulieren und er ist pensioniert worden, wozu man ihm auch gratulieren kann, denn wir wissen, dass er weiter lehrt und forscht, schreibt und publiziert, anregt und vermittelt.

Ich wünsche mir noch viele Jahre der Freundschaft und Zusammenarbeit!

Autoren

Ömer Adigüzel, Ankara:

h.Omer.Adiguzel@education.ankara.edu.trEva Brhelová, Brno: dankyza@centrum.cz

Gabriele Czerny, Ludwigsburg:

gabriele.czerny@web.deStig Eriksson, Bergen: s-erikss@online.no

Gudrun Herrbold und Felicitas Jacobs

info@gudrunherrbold.defelicitas.jacobs@t-online.de

Marc Jackson, San Francisco:

Mrkjcksn@aol.com

1978A Hayes Street

San Francisco, CA 94117, USA

Gerd Koch, Berlin: koch@asfh-berlin.deAdam Ledger, Hull: a.ledger@hull.ac.uk

Antonios Lenakakis, Rethymnon:

lenant@gmx.de

Postfach 4-252 Atsipopoulo

GR- 74100 Rethymnon Kreta

Daniela Ouhračková, Brno:

dankyza@centrum.cz

Ute Pinkert, Oldenburg:

ute.pinkert@uni-oldenburg.deJoachim Reiss, Frankfurt: jr@schultheater.de

Schultheater-Studio, Hammarskjöldring 17a, D

60439 Frankfurt/M.

Sieglinde Roth, Graz: sieglinde.roth@chello.atAngelika Schönborn: schulkultur@web.deMira Sack, Zürich: mira.sack@doz.hmt.eduKristin Wardetzky: wardetzk@udk-berlin.de

Michael Wrentschur, Graz:

michael.wrentschur@uni-graz.at

Fotonachweise

Fotos S. 10-16: Bernhard Fuchs, CH 8135 Langnau am Albis (die Adresse kann dann unter den Fotos weg, den Namen bitte stehenlassen)

S. 27, 29 Fotos: H. Ömer Adigüzel

S. 33 Fotos: Headline Theatre, David Cooper

S. 35/36: Inter ACT

S. 38/39: InterACT, Wolfgang Rappel

S. 42-51 Fotos: Michael Bates

S. 57 Fotos: Gabriele Czerny/Thomas Bickelhaupt

S. 59 Fotos: Matthias Bittner

s. 67 Fotos: Marc Fritzsche

Brecht Lexikon, hrsg. v. Ana Kugli und Michael Opitz, Stuttgart/Weimar: Metzler 2006, 289 S., ISBN-13: 978-3467-02091-8
 Der junge Herr Brecht wird Schriftsteller. Das Brecht Jahrbuch 31, hrsg. v. Stephen Brockmann, Internationale Brecht-Gesellschaft, Madison: University of Wisconsin Press 2006, 412 S. ISBN 0-9718963-4-8
 Ernst Schumacher: Mein Brecht. Erinnerungen 1943 bis 1956, Berlin: Henschel 2006, 558 S. ISBN-10: 3-89487-534-8

Vor 50 Jahren ist Brecht gestorben und sein Werk ist lebendiger denn je. Keineswegs der „folgenlose Klassiker“, zu dem man ihn deklariert hat, ist er nach Shakespeare der meist gespielte Autor auf deutschen Bühnen, der meist gelesene deutschsprachige Autor – allerdings nur im Ausland! – und präsent nicht nur mit seinen Theatertexten und seinen Gedichten, sondern vor allem direkt oder indirekt in der aktuellen Theaterszene mit vielen Aspekten seiner Theatertheorie. Grund genug, um auch im Kontext der Zeitschrift für Theaterpädagogik auf drei sehr unterschiedliche Publikationen zu Brecht hinzuweisen.

Am wichtigsten das Brecht Lexikon aus dem renommierten Metzler-Verlag, nicht zu umfangreich mit seinen 350 Stichwörtern und somit handlich und bezahlbar. Es ist eine gute Ergänzung des bzw. ein bedingter Ersatz für das sehr umfangreiche dreibändige Brecht Handbuch desselben Verlages. Im Zentrum stehen kurze Darstellungen und Interpretationen von Brechts „Theaterstücke(n), Gedichte(n) und Gedichtsammlungen(n), die Romane, Erzählungen und Journale ebenso (...) wie die Drehbücher und theoretischen Schriften“ (S. VII). Aber neben dem Werk werden auch „Lebensstationen, sein Familien-, Freundes- und Förderkreis, und seine Lebensgewohnheiten“ ebenso wie „seine Zusammenarbeit (...) mit Musikern (...), Schauspielern (...) und Regisseuren aufgezeigt.“ (S. VII) Zunächst mag es befremden personale, biographische, theoretische und auf einzelne Texte bezogene Stichwörter nebeneinander zu finden. So beginnt das Lexikon mit Adorno, Alabama Song, Hans Albers und dem Gedicht „Alles wandelt sich“ und endet mit Zigarren, Marianne Zoff, Zuckmayer, Zürich und Arnold Zweig. Natürlich fehlen bei diesem Verfahren Personen und Sachbegriffe (z.B. Song, Chor, Materialwert) und bei anderen fragt man sich, ob sie nicht besser in jeder Biographie nachzulesen wä-

ren (Schulbesuch, Studium, Tod, Trauerfeier), aber insgesamt ist es sehr hilfreich, schnell etwas über Brecht und Goethe, Schiller oder Nietzsche bzw. über die Forschung, Inszenierungsgeschichte und Modellbücher oder zu Komik, Chaplin und Valentin zu erfahren. Chronik von Leben und Werk, zitierte Literatur und Auswahlbibliographie ergänzen diese Fundgrube für Brecht-Interessierte aller Art.

Als man den Klassiker Brecht für „erledigt“ hielt, suchte man einen „anderen“ Brecht und fand ihn vor allem in dem jungen, revoltierenden, anarchischen Autor. Das vorliegende Brecht-Jahrbuch, erschienen zum internationalen Brecht-Kongress im Juli in Augsburg, bei dem auch der Brecht-Preis an Dea Loher verliehen wurde und das Kulturprogramm „AugsburgBrechtConnected“ z.B. spannende slam poetry mit Brecht-Texten und zu Brecht präsentierte, steht in dieser Tradition und geht doch darüber hinaus. Anstatt den frühen gegen den späten Brecht auszuspielen, wird hier das breite Spektrum der frühen Literatur- und Theaterproduktion entfaltet: Melodrama, Theater-Erstding, frühe Librettoentwürfe, Fotografie, Sport, Narren-Tradition, Chaplin und Wedekind werden neben frühen Gedichten und Prosatexten genauer untersucht und geben einen Einblick in die ästhetisch vielfältige Produktivität des jungen Brecht. Schließlich Schumachers Brecht, eine voluminöse Biographie mit einem informativen Inhaltsverzeichnis, Anmerkungen und einem Personenregister, wirkt doch eher fremd, manchmal befremdlich auf heutige Leser/innen; man erfährt viel über die SBZ /DDR und über den Kalten Krieg, über das Theater der DDR und die sog. Kulturschaffenden und vor allem über Ernst Schumacher als Person und seine „subjektive(n) Annäherung an Persönlichkeit und Werk Brechts“ (S. 25). Das ist in Teilen historisch interessant, in Teilen nicht mal das. Aber der fremde Blick, die andere Perspektive eröffnen ja nach Brecht bekanntlich auch neue Sichtweisen und so findet man auch in dieser Biographie viele interessante und z. T. neue Aspekte der Brechtschen Theaterarbeit der Nachkriegszeit, zumeist damals aufgezeichnet als Gesprächsnotate in Schumachers Taschenkalender. In der wörtlichen Rede von Brecht – und es besteht hier kein Grund Schumacher zu misstrauen – wird viel von der damaligen Atmosphäre, den Themen und Problemen, von Brechts Position in politischen und ästhetischen Fragen, aber

Rezensionen

auch seine Denkweise, seine Formulierungsweise und vor allem sein Sprachwitz erkennbar. Hier finden sich quasi kleine „Kostbarkeiten“, die nicht nur theaterhistorisch interessant sind, sondern Einblick geben in Brechts konkrete Theaterarbeit. Also ein Buch eher zum Stöbern, „Reinlesen“, Auswählen, es sei denn man hat ein wirklich ausgeprägtes kulturhistorisches Interesse.

Florian Vaßen

RESIST! Ein Traum vom Leben mit dem Living Theatre (Another World is Needed). DVD, 90 min. Preis für private Nutzung: 25 Euro. Bestellungen: Karin Kaper, Naunynstr. 41a, 10999 Berlin, Tel. 030 – 6150 77 22 kasperkarin@web.de

Am 4. Juni 2006 Sommer wurde Judith Malina (Tochter eines Rabbiners aus Kiel), die legendäre Gründerin (zusammen mit Julian Beck) des *Living Theatre* 80 Jahre ‚jung‘. Seit Anfang der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts agiert dieses Theater der Erfahrungen und wird Vorbild für ein Theater des politischen Körpers und der permanenten Normstörung und -abweichung in ästhetischer und politischer Hinsicht. Jetzt ist ein Film entstanden, der zu Recht den CinemaEuropa-Preis für den Besten Dokumentarfilm sowie den Spezialpreis für den besten Dokumentarfilm auf dem Golden Gate Festival in San Francisco erhielt. Der Berliner Film- und Theaterregisseur Dirk Szuszyes, selbst fünf Jahre lang Schauspieler des *Living* Anfang der 80er, begleitet die Gruppe bei ihren Aktionen gegen Hass und Gewalt an zentrale Konfliktschauplätze des Weltgeschehens: Ground Zero in New York, G-8-Gipfel in Genua und Khiam, das berüchtigte ehemalige Strafgefangenenlager der israelischen Armee im Südlibanon und zeigt ein Theater, das auf der Suche nach Heimat ist im doppelten Sinne: nach einer anderen Welt und nach Arbeitsorten der Konzentration. Ein Theater, das von politisch Herrschenden vertrieben wurde; ein Theater, das auf der Suche durch theatrales Handeln ist; das sich vitalistisch und herrschaftsfrei (also anarchistisch begründet) – und für eine gelebte Utopie steht! Der Film streift mittels seltener Archivaufnahmen die historische Bedeutung des *Living Theatre*, konzentriert sich auf aktuelle Brennpunkte, liefert packende Einblicke in die kollektive Arbeits- und Lebensweise

Rezensionen

des Modells *Living Theatre*. Für jüngere Theater-Interessierte ist der Film ein gelungener, anschaulicher Beitrag zur Zeitgeschichte des neuen Theatermachens – für ältere ein Spiegel des Beteiligtseins an der Theatergeschichte. Auch ein Beitrag zur Geschichte der Theaterpädagogik!

Resist! wird von den Regisseuren im Eigenverleih auch ins Kino gebracht: 35mm, Digibeta, Beta, DVD, VHS (Englische Originalfassung mit deutschen UT, dolby sr, 90 Minuten). Im Herbst 2006 erscheint im Vertrieb der Regisseure die mit umfangreichem Bonusmaterial ausgestattete DVD-Edition des Films in deutscher, englischer, französischer, spanischer und italienischer Version zum Preis von 24,95 Euro inkl. Versand.

Ein Buch-Hinweis: In den Zusammenhang eines lebendigen, erfahrungsoffenen und politischen wie psychisch-sensiblen Theaters, das den Vaganten-Antrieb des wandernden Theaters pflegt, gehört das „Teatro Nucleo“, das von Italien aus agiert:

Horacio Czertok: Expeditionen zur Utopie. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel) 2002 (aus dem Inhalt: Thesen und Erfahrungen – Die Methode, von der Legende zur Praxis – Das Theater im Freien – Das Theater in der Therapie – Ein integriertes theaterpädagogisches System – Spuren). Ein Buch, das wie ein theater-anthropologischer Roman gelesen werden kann.

Gerd Koch

Simone Odierna, Fritz Letsch (Hrsg.): *Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting 2006 (= M 159 in der Reihe Materialien der AG SPAK). ISBN 3-930 830-38-8.*

Schon vor 20 Jahren (1986), im 2. Heft der KORRESPONDENZEN, berichteten wir über den Spielleiter Augusto Boal; das 34. Heft der KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik (1999) hatte den Boal-Schwerpunkt „20 Jahre Theater der Unterdrückten in Deutschland“ und in den beiden letzten Heften (47 und 48) stellten Harald Hahn und Sieglinde Roth neue Bücher zum Theater des Augusto Boal vor. In der *Lingener Reihe zur Theaterpädagogik* erschien gerade in Wiederauflage Boals „Regenbogen der Wünsche“. Leider fehlt immer noch eine deutsche Fassung des Boal-Buches zum „Legislativen Theater“. Wie kontinuierlich betriebene Forum-Theater-Arbeit (nach Boal) so etwas wie ein zivilgesellschaftliches legislatives Theater sein kann, zeigt nun ein verdienstvoller neuer Band mit dem assoziationsreichen

Titel „Theater macht Politik“. Zweierlei zeichnet dieses Werkstattbuch aus: 1. es macht deutlich, dass beständige, gesellschaftspolitisch reflektierte Theaterarbeit das zu schaffen in der Lage ist, was immer in der Sozial- und Kulturpolitik gefordert wird – nämlich: Nachhaltigkeit. Hier wird nicht über Kurzzeitworkshops berichtet, sondern es werden längerfristige Arbeitsvorhaben des angewandten Theaters vorgestellt und evaluiert sowie mit praktischen Anregungen versehen. Theaterarbeit in folgenden sozialen Feldern wird gezeigt: Jugendarbeit und Schule – Forumtheater im Gemeinwesen – Kriminalprävention und Theater im „Vollzug“ – Theater-Großprojekte (umrahmt wird das alles durch Theorie-Aspekte und ganz praktische Hinweise und Übungen). Die Autorinnen und Autoren sind allesamt erfahrene ‚Boalisten‘ und wissen darüber hinaus theaterpädagogisches und sozialwissenschaftliches. Und damit komme ich zum 2., was diesen Band bemerkenswert macht: Herausgebracht wurde dieser Band in der Reihe der AG SPAK Bücher – Institut für Jugendarbeit/ Bayerischer Jugendring – Gautinger Protokolle 36. Das zeigt an, dass hier richtig erkannt wurde, dass soziale Kulturarbeit integraler Bestandteil von Sozialpädagogik und -politik nicht nur sein kann, sondern sein muss! So steht nun ein Theater-MacherInnen-Buch im Konzert solcher Publikationen der AG SPAK (die Abkürzung steht für Arbeitsgemeinschaft Sozialpädagogischer Arbeitskreise und die AG SPAK ist mit der Sozialpolitischen Gesellschaft verbunden) wie Ökonomie, Kriminalpolitik, Gemeinwesenarbeit, Pädagogik, Behinderung und Gesellschaft, Internationales, Gesellschaftspolitik, Zukunftswerkstätten, Ratgeber für Presse und Öffentlichkeitsarbeit u. ä. Die AG SPAK hat also keine Befürchtung, Theaterpädagogik im Programm zu haben: Sozialpolitik und Sozialarbeit als eingreifende Forschung und als Praxis kommt ohne Theaterarbeit nicht aus.

Gerd Koch

Karl-Heinz Wenzel, *Theater in B.E.S.T.-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater. Über die Entwicklung eines Jugendtheater-Konzeptes am Beispiel der Jugendtheatergruppe B.E.S.T. „Bremens Erstes Schulübergreifendes Theater“. Mit einem Nachwort von Ulrich Hesse. Weinheim: Deutscher Theaterverlag 2006*

Über ein ungewöhnliches, ja in der Bundesrepublik wohl einmaliges Jugendtheaterprojekt schreibt Karl-Heinz Wenzel in die-

sem Band. Er hat das B.E.S.T. Ende der 80er Jahre im Auftrag der Bremer Schulverwaltung konzipiert, leitet es seit seinem Bestehen und hat – gemeinsam mit Jochen Schmidtmeier und einer sich immer wieder neu zusammensetzenden Gruppe von Jugendlichen – seit 1990 vierzehn Stücke entwickelt und auf die Bühne gebracht. Was ist es, dass das B.E.S.T. zu einem „anderen“ Jugendtheater macht?

Zunächst ist da die Organisationsform: B.E.S.T. ist als schulübergreifendes Theater angelegt, es wendet sich aber auch an Jugendliche aus nicht-schulischen Zusammenhängen, arbeitet also mit sehr heterogenen Gruppen aus allen Stadtteilen Bremens. Unkonventionell sind auch die Produktionsprinzipien, die sich – wie Wenzel beschreibt – bereits nach der ersten Produktion und unmittelbar aus den Erfordernissen der Praxis heraus entwickelten. Die Gruppe arbeitet grundsätzlich im nicht-theatralen Raum, in leer stehenden Fabrik- oder Lagerhallen, im stillgelegten Schwimmbad, in einer Bremer Diskothek u.ä. An diesen Orten zeigt sie kein ort-spezifisches Theater im engeren Sinne, also ein Stück, das sich thematisch am Ort orientiert. Es werden vielmehr – in einem Zeitraum von 9-10 Monaten – Produktionen entwickelt, die thematisch von den Erfahrungen der jugendlichen Spieler ausgehen. Der Ort liefert dabei Spielimpulse inhaltlicher und ästhetischer Art, er inspiriert das Spiel und „... die Räume verhindern bei den Spielern und der Spielleitung mit ihrer Fremdheit jegliche Routine in der Entwicklungs- und Gestaltungsphantasie ...“ (S. 38).

Unter diesen Bedingungen prägte sich der besondere Stil der Gruppe immer mehr aus. Es entstand eine Spielweise und eine Dramaturgie, die starke Parallelen zum zeitgenössischen, so genannten post-dramatischen Theater aufweisen, auf das sich Wenzel auch immer wieder bezieht: Abschied vom Drama und der linearen Erzählweise, Orientierung am Fragmentarischen, Simultaneität der Aktionen, körperbetontes Spiel, die Offenheit gegenüber dem Zufall, Arbeit mit Verfahren der Performance und der szenischen Installation etc. sind die Arbeitsprinzipien die Wenzel nennt und erläutert. Die Themenfindung für die einzelnen Produktionen geschieht in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess, dabei spielen die biografischen Erfahrungen der jugendlichen Akteure eine wichtige Rolle: Liebe, Zukunft, Trennung und Abschied, Erwachsenwerden und die Suche nach Identität. Bei aller Nähe zu den persönlichen Erfahrungen der Spielenden betont Wenzel jedoch das Ziel, den Jugendlichen theatrale Grund-

fertigkeiten zu vermitteln. In seiner Arbeit „... geht es stets darum, in einem Prozess des ästhetischen Lernens das Bewusstsein für künstlerische Prozesse zu entwickeln und so die Umgestaltung von realer Lebenserfahrung zu theatraler Verdichtung nachvollziehbar zu machen. Bewusst wird in diesem Zusammenhang mit unkonventionellen Theaterformen experimentiert.“ (S. 28). Karl-Heinz Wenzel beschreibt seine Vorgehensweise immer sehr nahe und konkret am Beispiel der einzelnen Produktionen, lässt Spieler und Zuschauer zu Wort kommen. Gleichzeitig reflektiert er die Arbeitsprozesse so, dass sie für den Leser nachvollziehbar werden, der zum Nachdenken eingeladen wird. Der Autor nimmt dabei immer wieder Bezug auf Beispiele aus dem zeitgenössischen Theater, stellt Beziehungen zu den Theatertheorien des frühen 20. Jahrhunderts her und verweist auf aktuelle Ergebnisse der Theaterwissenschaft. Es handelt sich also nicht um eine bloße Dokumentation der Theaterarbeit, sondern um ein theaterpädagogisches Lehr- und Lernbuch im B.E.S.T.en Sinne. In Kapiteln wie „Der Raum als konstituierendes Prinzip“, „Das offene Stück“, „Rollen-gestaltung“, „Stückentwicklung“, „Rolle des Zuschauers“ und „Rolle des Spielers“ wird die Arbeit aus ganz unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt. Deutlich wird dabei vor allem, dass es keine Rezepte gibt, dass es sich bei diesem experimentellen Vorgehen um einen langwierigen Prozess des Suchens, Findens, Verwerfens, des Strukturierens und des Um- und Neustrukturierens handelt, der sich zwischen den Beteiligten in jeder Produktion wieder neu entwickeln muss.

Neugierig geworden? Wer wissen will, wie der Zufall mitspielt und was sich hinter dem „Überfluss-Prinzip“ verbirgt, sollte sich anregen lassen vom Beispiel B.E.S.T. Wer darüber hinaus Ausschnitte aus den Produktionen sehen will, von denen in Wenzels „Plädoyer für ein anderes Jugendtheater“ so viel die Rede ist, kann auf die dem Buch beiliegende DVD zurückgreifen.

Ulrike Hentschel

Wolfgang Schneider: *Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis.* Hildesheim / Zürich / New York: Georg Olms Verlag 2005, 344 S.

Beobachter, Anreger, Begleiter und Botschafter in einem – so könnte man Wolfgang Schneiders Mission umschreiben: Als Weltpräsident der Internationalen Vereinigung

der Kinder- und Jugendtheater (ASSITEJ) ist er einer der profundesten Kenner der „Szene“. Seine Mission führt ihn rings um den Erdball, an alle möglichen und (scheinbar) unmöglichen Orte, in denen Kinder aller Erdteile Theater erleben können. Sie lässt ihn Verbindungen knüpfen zwischen Theaterschaffenden unterschiedlicher Kulturen, (religiöser und künstlerischer) Traditionen und ästhetischer Konzepte; sie lässt ihn auf dem internationalen politischen Parkett ebenso sicher agieren wie in den rauchigen Kantinen des Theaters – ein Weltreisender in Sachen des Kindertheaters, der insbesondere vor einem gefeit ist: vor eurozentristischer Besserwisserci und intellektueller Bevormundungssucht.

Die von ihm in dem Band *Theater für Kinder und Jugendliche* versammelten Aufsätze und Reden geben Auskunft über die Spannweite seines Wirkungskreises wie auch über seine Fähigkeit zur sensiblen Beobachtung und pointierten Beschreibung von Theater sowie zur akzentuierten kulturpolitischen Polemik. Wenn dabei mitunter Lücken klaffen und seine Beschreibung selektiv gerät, so mag das manchen Insider irritieren oder gar verprellen. Der selektive Blick erklärt sich jedoch aus den Anlässen, denen die Aufsätze zu verdanken sind. Viele von ihnen gehen zurück auf aktuelle Begebenheiten, auf Einmischungen: Es sind zu einem Großteil Reden, Laudation, Notate, Reise- und Tagungsberichte. Er nennt sie nicht ohne Grund *Anmerkungen oder Impressionen*. D.h. sie kommen nicht aus den abgeklärten akademischen Zirkeln der Theaterwissenschaft, sondern aus dem lebendigen Alltag eines kulturpolitisch ungemein engagierten, leidenschaftlichen Attachés des Theaters. Dieses kulturpolitische Wirken findet seine Verankerung und Fundierung in seiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Hildesheim.

So manches von ihm Beschriebene gerät dabei in die Nähe einer Liebeserklärung. So z.B., wenn er über das Teatro al Parco in Parma ins Schwärmen gerät („Ein Traum von Theater“, S. 207 ff.), oder wenn er das Theater La Baracca in Bologna als europäischen Leuchtturm vorstellt, wo sich verschiedenste Künste und Künstler mit Kindern treffen, wo viele individuelle Visionen nebeneinander existieren und miteinander kommunizieren, wo Kinder vom Chaos ins Schöpferische übergehen und zurück zum Chaos finden, um aus ihm wiederum erneut etwas zu schaffen (S. 201 ff.). Solche Emphase aber macht ihn nicht blind. Im Gegenteil: Gelungenes in der internationalen Szene wird als solches analytisch begründet, Verfehltes mit fachgerechter, freundschaftli-

cher, mitunter auch bissiger Kritik bedacht. Aber bei aller Kritik nirgends Überhebung, sondern immer und ganz grundsätzlich: Respekt vor den Anstrengungen der Künstler – eine rar gewordene Haltung im öffentlichen Diskurs über Theater.

Der Band fügt die zwischen 1988 und 2005 entstandenen Beiträge in fünf Kapiteln zusammen: Im Kapitel *Anmerkungen zur Geschichte* referiert er die bis 1998 erschienenen historischen Arbeiten zum KJT, nicht ohne Anstöße zu geben für weitere Forschungen. (Wäre es hier nicht sinnvoll gewesen, später entstandene Forschungsarbeiten, wie z.B. die gewichtige Arbeiten von Ute Dettmar¹ zum Kinderschauspiel in der Aufklärung, in einer Fußnote zu vermerken? Damit hätte u.a. auch sichtbar werden können, wie die von ihm gesetzten Impulse weitergewirkt haben). An diese knappe Historiografie schließen sich Grußworte zu Jubiläen an, die, wie Geesche Wartemann in ihrem Vorwort schreibt, „immer gesättigt [sind] von der persönlichen Kenntnis und Beziehung des Gratulanten zu den einzelnen Häusern und stets willkommener Anlaß für allgemeingültige kulturpolitische Statements“ (S. 9).

Im Kapitel *Diskurs über Theaterkunst* gibt der Autor Aufschluss darüber, womit er seine Erwartungen, Wahrnehmungen und Urteile fundiert: Es ist das Konzept eines experimentierfreudigen, weltoffenen, mit künstlerischer Meisterschaft und fernab aller dummen Didaktisierung arbeitenden Verbundes von Schauspielern, Regisseuren, Dramaturgen, Bühnenbildnern, Musikern, Theaterpädagogen und Kulturmanagern(!), deren künstlerisches Engagement für das junge Publikum sich verbindet mit sozialer Verantwortung. Damit verteidigt er die künstlerische Autonomie des Kindertheaters gegen pädagogische Vereinnahmung und zweckorientierte Vermarktung (gegen Etikettenschwindel – S. 113), gegen marginale Wahrnehmung in der Fachpresse und Simplifizierung im ästhetischen Anspruch: „Theater muß [...] weder pädagogisch wertvoll sein, noch den fachlichen Anforderungen irgendeiner Prävention dienen, Theater muß Kunst sein, die selbstverständlich ihrem Publikum sozial verpflichtet sein sollte – und das ist schon verdammt schwierig genug“ (S. 117) – und: es muss ein Theater für Alle, also auch für Erwachsene sein! Anhand von Beispielen aus den europäischen Nachbarländern reflektiert er im dritten Kapitel, *Aspekte des Repertoires*, zunächst ein noch immer kontrovers diskutiertes Segment des Kindertheaters, nämlich das Theater für die Aller kleinsten (S. 133), und er setzt sich mit gelungenen Versuchen

Rezensionen

auseinander, das tabuisierte Thema Tod im Kindertheater aufzugreifen (S. 160). In den folgenden Anmerkungen zum Erzähltheater (S. 144) macht er deutlich, welche suggestive Kraft in dieser Form (scheinbar) reduzierter theatraler Ausdrucksmöglichkeiten durch die Verbindung von Tradition und Innovation zu finden sind.

Auch der Informationsgewinn des 4. Kapitels, *Impressionen aus Europa und anderswo*, ist enorm: Nicht nur beschreibt Wolfgang Schneider unterschiedliche Theaterlandschaften aus aller Welt. Anhand von Beispielen macht er regionale Besonderheiten, unverkennbar Länder- bzw. Kulturspezifisches deutlich, so z.B. in seinen Notizen zum Kindertheater in Rußland (mit historischem Exkurs – S. 257), zu Afrika (mit kulturkritischen Anmerkungen – S. 274), zum Iran (mit brisanten Erfahrungen im Umgang mit Fundamentalismus – S. 269), oder Israel. Die Kapitel Iran und Israel stehen in der Publikation gewiß nicht ohne Grund in unmittelbarer Nachbarschaft, belegen sie doch, wie *Theater für Kinder und Jugendliche [...] die liberalen Strömungen, Theaterpädagogik [...] lebendige Individuen in ihrer Identitätssuche unterstützen (kann)*, S. 272). Er gibt darüber hinaus einen Überblick über regionale und internationale Festivals (über die man in Deutschland mitunter ganz im Dunkeln schwebt – wer kennt z.B. das Walisische Festival und dessen Intentionen (S. 220) oder das finnische Festival „Bravo“, das Inszenierungen aus den Kulturstädten Europas einlädt – S. 228), über die kulturpolitische Funktion von Festivals (z.B. das einer Theaterbörse vergleichbare traditionsreiche dänische Festival in Grenaa – S. 224), über Preise (u.a. den renommierten Preis des Italienischen Theaterinstituts – S. 213) und Konferenzen (u.a. die 1998 stattfindende Konferenz „Cultural Policy and Development“ in Stockholm, die Vertreter aus 150 Nationen versammelte). Er gibt Einblicke in die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der künstlerischen Ausdrucksformen und ästhetischen Ansprüche, über Arbeitsweisen und Konzepte einzelner Künstler oder Ensembles (u.a. Eva Bal 294 ff., La Baracca, S. 296 ff.), über Netzwerke, in denen Theaterarbeit mit Bibliotheken, Schulen, Kulturämtern und Museen verbunden sind, über Etats (z.B. über „atemberaubende Budgets“ der „Programmmeisters“ und Frankreich – S. 191) und Verteilungsmodalitäten – Kindertheater also in seinem gesamten Spektrum von Kunst bis Politik.

Im 5. Kapitel, *Positionen für die Politik*, wird der (mal mehr, mal weniger deutlich hörbare) appellative Grundton der Aufsätze zum

bestimmenden Redestil: Ausgehend von Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention, der Kindern ein Recht auf Kultur garantiert, begründet er prägnant, mitunter thesenhaft, die kultur- und bildungspolitischen und künstlerisch-ästhetischen Prämissen eines zeitgenössischen Kindertheaters in allen seinen Facetten – von der Europäisierung, d.h. dem Austausch von Stücken, Künstlern, Konzepten (S. 287) über die Funktion des Theaters im Rahmen ästhetischer Bildung, von der Warnung an die Theaterkünstler vor Selbstbespiegelung, Beliebigkeit bis zu Attacken gegen „kinderfeindliche Belustigungen“ (S. 312), von konkreten Vorschlägen zum unaufschiebbar notwendig gewordenen Umdenken im Bereich der Kulturpolitik (S. 317) bis zu Vorstellungen über Ausbildungsmodelle für Schauspieler (S. 323). Das Kapitel wird programmatisch beendet mit *Visionen einer kulturpolitischen Allianz. Kinder- und Jugendtheater im 21. Jahrhundert*.

Damit hat W. Schneider, wie Geesche Wartemann zurecht vermerkt, eine Zwischenbilanz gezogen nach fast 20 Jahren intensiver Beobachtung und Förderung des Kinder- und Jugendtheaters. Er hat einen Band vorgelegt, der eine besondere Möglichkeit [darstellt], *Argumentationen noch einmal nachzuschlagen und auch historische Veränderungen bzw. Stagnationen im Diskurs zu erkennen, [...] um gemeinsam weiter für und über das Kinder- und Jugendtheater und Deutschland und weltweit zu streiten* (S. 11).

Anmerkung:

1 Dettmar, Ute/ Ewers, Hans-Heino: *Anmerkungen zum Stand historischer Kindertheaterforschung. In: Theater und Musik für Kinder. Beiträge und Quellen. Frankfurt/Main, S. 13–91*

dies.: Von der Rolle – zur Theorie und Praxis des Kinderschauspiels im späten 18. Und frühen 19. Jahrhundert. In: Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001, Metzler?

Kristin Wardetzky

„Spiel mit Körper, Sprache und Medien“, herausgegeben von Kerstin Eckstein, Henrik Schmidt, Sarah Schmidt und Ingrid Streble, Weinheim (Deutscher Theaterverlag) 2005. ISBN 3-7695-0293-0, 192 S., Euro 16,90.

Studententheater zum Selberbasteln
Autoren/innen eines Handbuchs oder eines Ratgebers stehen stets vor der Herausforderung, das von ihnen ausgewählte Thema überschaubar und vielseitig darzustellen und

es dabei gleichzeitig nicht zu sehr zu vereinfachen oder den Eindruck zu vermitteln, dass es als allein stehendes Nachschlagewerk ausreiche. Das Handbuch „Spiel mit Körper, Sprache und Medien“ hat den Anspruch, die Kunst des Theaters weniger elitär zu gestalten und somit seine Geheimnisse erlernbar und zugänglich zu präsentieren. Zugleich wird mit der Einführung ein bestimmtes Zielpublikum und seine Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen ins Auge gefasst und angesprochen. Das Handbuch ist in erster Linie für Spielleiter/innen von studentischen und freien Theatergruppen gedacht. Die Autoren/innen verfügen über mehrjährige Erfahrungen als DAAD-Lektoren an französischen Universitäten und bringen theaterpädagogische Kenntnisse mit, die für freie Theaterschaffende in anderen Kontexten durchaus übertragbar sind. Vielen Theaterschaffenden in der studentischen Theaterarbeit fehlt tatsächlich das Werkzeug und das Wissen, szenische Ideen ästhetisch anspruchsvoll umzusetzen, zumal eine teure und umfassende Ausbildung oft nicht in Frage kommt. Das Buch ist für ambitionierte Amateure eine sehr hilfreiche Fundgrube, denn es ist sowohl eine Sammlung von Praxisübungen für Schauspieler/innen, als auch eine Anleitung für den Bühnenbau, Kostüm und technische Fragen wie Licht und Ton, wie auch ein Ratgeber für Gruppenleiter/innen, um ihre theaterpädagogische Arbeit besser zu konzipieren. Ferner bietet das Handbuch neben Literaturhinweisen auch eine Liste von Internet-Links zum Thema. Angesichts der Vielfalt von Theatergruppen und Interessensgemeinschaften im Bereich Theater, allein im deutschsprachigen Raum, kann diese sicherlich nicht jedem gerecht werden, dennoch ist das Buch ein interessanter Baukasten, um Anregungen zu finden oder um die eigene Theaterpraxis zu ergänzen. Wie im Titel angedeutet, stehen die drei Felder „Körper“, „Sprache“ und „Medien“ im Vordergrund des Buchs. Dabei ist der Einbezug von Medien und technischen Mitteln in der szenischen Arbeit ein wichtiger Unterschied und Zusatz zu anderen existierenden Handbüchern. Nicht selten wird der Einsatz von technischen Mitteln als sehr teuer und nur für gut ausgestattete Spielstätten angesehen. Das Buch bietet jedoch Anregungen für die Verwendung von technischen Mitteln, die verhältnismäßig wenig kosten bzw. leicht zu bedienen sind. Dabei geht es nicht um eine schiere Effekterzeugung oder um die Annahme, dass Technik schlechte Arbeiten retten kann. Vielmehr werden durch die Beispiele konkrete Situationen vorgeführt, in denen

bestimmte technische Hilfsmittel das Theaterspielen sinnvoll ergänzen können. Was lässt sich dramaturgisch mit einem Diaprojektor oder Tageslichtprojektor machen, wann können Film- oder Videosequenzen die Erzählperspektive unterstützen bzw. wie können akustische Mittel eingebaut werden? Da die Autorschaft von der Annahme ausgeht, dass die meisten Leser des Buchs nicht perfekt mit Technik umgehen können, wird neben der Benutzung der Technik auch das Offenlegen der Technik im Spiel selbst diskutiert. Anstatt die Apparate zu verstecken oder als unsichtbar zu behandeln, werden Anregungen dafür geboten, wie die Verwendung von Technik selbst inszeniert werden kann.

Eine große Zahl der dargestellten Übungen und Spiele zielen auf die Gruppenkonsolidierung, das Wecken der Spielfreude, den Abbau von Hemmungen und das Verlernen von automatisierten Körperbewegungen. Obgleich die Übungsansätze bereits fester Bestandteil von vielen Theaterworkshops und Kursen sind, werden sie hier für die Arbeit mit einer schulischen oder studentischen Teilnehmergruppe mit wenigen Vorkenntnissen neu gedacht und erläutert. In gewisser Hinsicht sind die Kommentare und Erfahrungsberichte der Autor/innen in der Spielleitung und im organisatorischen Bereich der wertvollste Teil dieses Buches, da sie die alltäglichen Schwierigkeiten einer Gruppenleiterin behandeln und praktische Tipps, beispielsweise für die Gestaltung eines Probewochenendes anbieten.

Sruti Bala

Reiner Steinweg (Hg.) in Zusammenarbeit mit Gerd Koch: *Erzählen, was ich nicht weiß. Die Lust zu fabulieren und wie sie die politische, soziale und therapeutische Arbeit bereichert.* Berlin/Milow/Strasburg: Schibri 2006.

Graz, Juni 2006. Tschechische, deutsche und österreichische StudentInnen ziehen eifrig einen Zettel pro Person aus einem Briefumschlag und formieren sich zu Kleingruppen. Auf den Zetteln jeweils eine Zahl, aus der alle ihre Spielaufgabe ersehen können. Die Reaktionen sind unterschiedlich. Von amüsiertem Ströhen über fröhliches Auflachen zu stillem Nachdenken; eine sehr junge Tschechin hält mir mit halb verzweifelm Gesicht ihren Zettel hin – "what shall I do with this?", 32 steht darauf. Wer eine Zahl gezogen hat, die höher ist als das eigene Alter, darf fantasieren – wie wird

mein Leben sein, wenn ich so alt bin? Für alle anderen ist es ein Erinnerungsspiel: in Dreiergruppen wird ein Erlebnis aus diesem Lebensjahr erzählt, dann gemeinsam eine Szene kreiert, die den anderen in der Gruppe das Erlebnis vor Augen führt. Die Person, deren Geschichte erzählt wird, spielt sich selbst, die anderen werden in ihre „Rollen“ eingewiesen. Ein Einstieg in einen Workshop "Storytelling from Biography", der die TeilnehmerInnen spielerisch miteinander bekannt machen soll und durch die Möglichkeit des Darstellens erste Sprachhemmungen abbauen hilft.

Angeregt ist diese Übung vom Start in ein Erzählseminar, das Reiner Steinweg in dem vorliegenden Buch beschreibt. Der Band vereinigt Erfahrungsberichte und Theorieansätze zum zunächst zweckfreien mündlichen Erzählen und gibt Einblick in eine variantenreiche Praxis, die mündliche Erzählsituationen zur Bereicherung der kommunikativen Kultur einsetzt. Auf die Kraft dieser jedem Menschen aus seiner Kindheit vertrauten Begegnungsform bauend, entwickeln die AutorInnen aus ihrer praktischen Erfahrung Traditionsbezüge (Kristin Wardetzky) und Theorieansätze (Martina Schäfer), die das mündliche Erzählen in unterschiedlichen Kontexten als Teil unserer Lebenskultur verankern helfen sollen. Die ur-menschliche Lust an der mündlichen Mitteilung wird vorsichtig und neugierig wiederentdeckt und bereichert so auf sinnliche und methodisch mehr und mehr abgesicherte Weise verschiedene Arbeitsansätze, die in direktem Kontakt mit Menschen

Kommunikation anregen. Spontaneität ist das Zauberwort, das die Praxis des mündlichen Erzählens so vielfältig einsetzbar macht. So schildert etwa Hans Ulrich Gundermann seine Erfahrungen in der therapeutischen Arbeit mit Kindern, die ihm über den Weg des mündlichen Erzählens Zugang zu ihren Vorstellungswelten und psychischen Schwierigkeiten eröffnen, wo analytisches Denken noch nicht gefragt ist. Die Einsetzbarkeit des Geschichtenerzählens in der politischen Arbeit beschreiben Reiner Steinweg und Friedrich Glasl, während Gerd Koch, Birger Schmidt und Stephan Weßeling mit dem Bericht über ihre ErzählCafés eine Anwendungsmöglichkeit im Bereich der sozialen Arbeit darstellen.

Gemeinsam ist den Beiträgen des Bandes eine gewisse Aufbruchsstimmung und Lebendigkeit, die bei aller wissenschaftlichen Reflexion schlicht und einfach Lust und Laune macht, es (wieder) mit dem mündlichen Erzählen in der eigenen Arbeit mit Menschen, sei sie nun künstlerisch, sozial, therapeutisch, politisch oder in einem Grenz-

bereich zwischen diesen Ausrichtungen ausgerichtet, zu versuchen. Die Randnotizen zu den einzelnen Beiträgen, von anderen als den jeweiligen AutorInnen verfasst, bereichern die Texte um die Außensicht, die wiederum die Situation des Erzählens in der Gruppe widerspiegelt. Zusätzlich wertvoll als Handbuch für die praktische Arbeit mit dem mündlichen Erzählen sowie als Anstoß für theoretisches Weiterdenken machen den Band das besonders detaillierte Inhaltsverzeichnis sowie die Auswahlbibliographie, deren pragmatischer Hauptverdienst ihre thematische Strukturierung ist.

Noch mal zurück nach Graz. Auf Tüchern liegen Fotos durcheinander ausgebreitet, auf denen immer mehrere Menschen zu sehen sind, oft Kinder mit Erwachsenen, Sehenswürdigkeiten, Urlaubsszenarien, oft sitzen Menschen mit feierlichen Gesichtern um einen Tisch mit Essen. Immer ist jemand dabei, der aus der Reihe tanzt. Jede/r darf sich ein Foto aussuchen, jedes außer dem eigenen. Und eine Geschichte erzählen, über den Tag, an dem das Foto gemacht wurde. Einzige Vorgabe – die Menschen auf dem Bild wertzuschätzen. Dies allerdings haben die Studierenden in diesen Erzählens beinahe von selbst gelernt. Erfundenen Geschichten sind das Geschenk an die echten Geschichte dahinter stecken. Eine Anregung: Titel „Erzählen, was ich nicht weiß“ den Bücherstapeln auf dem Schreimer immer noch ganz oben liegt, um freizuspirieren.

Sieglinde Roth

Neuerscheinung 2006

Spiel- und Theaterpädagogik studieren

- H.-W. Nickel/D. Dörger
- ISBN 3-937895-21-3
- 144 Seiten, 2005, 10,- €

Spiel- und Theaterpädagogik studieren • enthält Informationen über mehr als 30 Studienorte und Hochschulen (in Deutschland, Österreich und der Schweiz) und deren Angebote im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik • formuliert in elf unterschiedlichen Ansätzen das Selbstverständnis des Faches • gibt Einblick in die Praxis der Spiel- und Theaterpädagogik und deren Notwendigkeiten • skizziert wichtige Forschungsprojekte der Spiel- und Theaterpädagogik • gibt Aufschluss über die „Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen“ und stellt ihre Arbeit vor.



Veranstaltungen

Theater von Anfang an!

Vernetzung, Modelle, Methoden: Impulse für das Feld frühkindlicher ästhetischer Bildung

Tagung am 23. und 24. November 2006 in Berlin

Die Auftaktveranstaltung des bundesweiten, zweijährigen Projektes „Theater von Anfang an!“ findet am 23.–24.11.2006 in Berlin statt.

Referenten und Werkstattleiter aus Erziehung, Kunst und Wissenschaft geben Impulse zur Diskussion der Ausgangsthese: „Das Theater für und mit kleinen Kinder ist ein „haptologisches Theater“, d. h. hier sind vorwiegend Theaterformen vertreten, in denen Wahrnehmung zentral ist – sowohl auf der Seite der künstlerisch Produzierenden wie auch auf der Seite der Rezipienten.“

Eingeladen sind Agnès Defosse (Compagnie Acta, Frankreich), Laurent Dupont (TAM teatromusica, Italien), Prof. Dr. Ute Pinkert (Universität Oldenburg, Institut Kunst und Medien), Ka Rustler (Berlin), Prof. Dr. Gerd E. Schäfer (Universität zu Köln, Seminar für Pädagogik) und Dr. Gerd Taube (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt).

Infos:

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland

Berliner Büro

Gabi dan Droste

Im: THEATER AN DER PARKAUE

Parkau 29, 10367 Berlin

T.: 030 – 559 63 16, F.: 030 – 553 21 66, E-mail: g.droste@kjtz.de

Projektpartner:

Theater Siebenschuh (Berlin), Helios Theater (Hamm), SCHNAWWL (Mannheim), Theater Junge Generation (Dresden) mit den Kindertageseinrichtungen Kinderladen „NIDO“ und Kindertagesstätte Pfiffikus (Berlin), „Eigenbetrieb Kindertageseinrichtung Dresden“, Elterninitiativ-Kinderladen „Spatzenest“ (Hamm), „Kinderhaus Eichendorfstraße“ (Mannheim), Dr. Kirsten Winderlich (Fachhochschule Potsdam), Prof. Dr. Geesche Wartemann (Universität Hildesheim) und Prof. Dr. Bernhard Wolf (Universität Landau) werden das Projekt wissenschaftlich begleiten.

Das Projekt wird gefördert durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V.

Versprochen ist versprochen ...

– ein Handbuch zur Einforderung der Millenniumentwicklungsziele mit Theateraktionen

Ein roter Teppich auf dem Spandauer Marktplatz, an seinem einen Ende ein verhülltes Straßenschild, am anderen ein Rednerpult, Mikrophon und Lautsprecher und ein riesiges Transparent „Spandau für eine gerechte Welt“. Am 20. Juni 2006 wurde von Schülerinnen und Schülern einer 5. Klasse in aller Öffentlichkeit der Marktplatz von Berlin Spandau in „Platz der Globalen Gerechtigkeit“ umbenannt. Am 20. November 2006 erfolgt im GRIPS-Theater in Berlin die Vorstellung eines Buches, das Ergebnis einer ungewöhnlichen Kooperation ist: GRIPS, der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) und das Deutsche Büro der Millenniumkampagne der UNO, unterstützt durch finanzielle Mittel des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, haben sich für ein gemeinsames Projekt zusammengeschlossen. Ziel war es, fachliche und materielle Ressourcen zu bündeln, um theatrale Aktionen zu entwickeln, die dazu beitragen, die Millenniumsziele der UNO (MDGs) stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken. (www.millenniumcampaign.de)

Meike Herminghausen und Tania Meyer stellen Aktivitäten vor, die mit mehr oder weniger großem Aufwand mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen realisiert werden können. Es werden praxiserprobte Beispiele unterschiedlicher Genres präsentiert. Dies geschieht mittels einer atmosphärisch dichten Beschreibung, anregender Fotos und konkreter Handreichungen zu Ablauf, notwendigen Vorbereitungen, verwendeten Material, angewandter Methodik und Variationsmöglichkeiten bei abweichenden Bedingungen. Eine dem Buch beigelegte DVD mit einem Videofilm und zahlreichen Fotos von Proben und Veranstaltungen fügt dem Lesen weitere Eindrücke hinzu.

Im Einzelnen widmen sich die Autorinnen folgenden theatralen Aktionsformen, die sich für die Verbreitung der MDGs als geeignet erwiesen haben:

- Straßentheateraktionen – in Varianten für die Altersgruppe ab Klasse 6 und ab Klasse 9
- Szenencollage/Textcollage – für Schüler/innen ab Klasse 9
- Stationentheater (z.B. auf dem Schulhof) – Altersgruppe ab Klasse 7
- Szenische Revue – geeignet für Jugendliche ab Klasse 8.

Vervollständigt wird der Inhalt des Buches durch Hintergrundinformationen zu den MDGs und Grundzüge des Globalen Lernens, eine Beschreibung erlebter Effekte und Nachwirkungen der Erprobung einzelner Aktionen sowie – ganz praktisch – Argumentationshilfen für Lehrerinnen und Lehrer, um auch die SchulleiterInnen für diese Form des Unterrichts zu begeistern.

Es ist geplant, für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen im nächsten Jahr in jedem Bundesland einen Workshop durchzuführen, der die Anwendung der vorgeschlagenen Methodik unterstützt.

Das Aktionshandbuch ist über die Projektpartner zu beziehen. Hier gibt es auch zu gegebener Zeit Informationen zu Ort und Termin der Workshops. www.grips-theater.de www.millenniumcampaign.de www.ded.de

34

Weißt Du wieviel
Sternlein stehen
an Berlins und
Brandenburgs
Theaterzelt?



SpielART
hilft
keines
zu
übersehen

Ja, ich will ...

- ein SpielArt-Abo (4 Ausgaben jährlich) für 17,50 Euro inkl. Versand (Ausland 20,- Euro) 150,- ENLO
 ein SpielArt-Abo zum Förderpreis für 35,- Euro inkl. Versand

Name: Vorname:

Anschrift:

Diesen Coupon
bitte senden oder faxen an:

SpielArt
im FEZ Wuhlheide
12459 Berlin
Fax: 77 120 82

Email:
SpielArt.Berlin@web.de

- Ich überweise das Geld jährlich im voraus an SpielArt.
Konto-Nr.: 10 20 75 40 08, bei der Berliner Volksbank, BLZ 100 900 00
- Ich gebe für mein **SpielArt-Abo** eine Einzugsermächtigung.

KontoinhaberIn:

Konto-Nr.:

Bank: Bankleitzahl:

Datum: Unterschrift:

Wenn Sie regelmäßig SPAN statt SPAM erhalten möchten, d.h. unsere "SpielArtNews" mit aktuellen theaterpädagogischen Informationen, dann geben Sie uns bitte Ihre Email-Adresse:

Zeitschrift Theaterpädagogik

22. Jahrgang • Korrespondenzen •

nicht entleihbar



**Theaterpädagogik
in Europa**