

Zeitschrift für Theaterpädagogik

23. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 51



Theater

~~Darstellendes Spiel~~ in der Schule

Fachverband Schultheater – Darstellendes Spiel Niedersachsen e.V.



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

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

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

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

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

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

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

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

TBV TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter: www.theaterbuch-versand.de

Über 800 Titel zur Theorie und Praxis des Theaters
und der Theaterpädagogik.

Fordern Sie auch unseren kostenlosen Gesamtkatalog an!

TheaterBuchVersand

c/o Schultheater-Studio

Hammarskjöldring 17a 60439 Frankfurt am Main

Tel. (069) 212-30608 Fax: (069) 212-32070

e-mail: info@theaterbuch-versand.de

Ab einem Bestellwert von 60,- € liefern wir versandkostenfrei.

Korrekturen aus Heft 50 – Wir bitten um Entschuldigung

Auf Seite 25 wurde das Bild mit einem falschen Untertext versehen: Die Zeichnung stammt von **Jule Saida Marx** (nicht von ihrer Zwillingsschwester Sinah Marie Marx). **Entschuldigung!**

Auf den Seiten 1, 27 und 82 wurde der Name der Autorin **Gabi dan Droste** falsch wiedergegeben. **Entschuldigung!**

Auf Seite 85 wurde bei dem Verbandsporträt der BAG Spiel und Theater durch einen Übermittlungsfehler noch die alte Zusammensetzung des Vorstandes angegeben. Richtig muss es heißen:

Klaus Hoffmann, Vorsitzender der BAG Spiel und Theater

Gunter Mieruch, Stellv. Vorsitzender

Claudia Michelfeit, Schatzmeisterin

Gerd Koch, Beisitzer

Maren Schmidt, Beisitzerin

Michael Zimmermann, Beisitzer

Entschuldigung!

Praxis Schauspiel · Thomas Aye · ISBN 978-3-933978-53-0,
94 Seiten, 2007 (3. völlig überarbeitete Auflage), 10,- €

Praxis Schauspiel zeigt die Basis der „klassischen“ Schauspielpädagogik. Es gibt Tipps für die Probenarbeit. Praxis Schauspiel stellt Theaterstücke in einem thematisch organisierten Katalog vor und zeigt Improvisationstechniken, mit denen selbst ein Stück entwickelt werden kann. Seine Wurzel hat Praxis Schauspiel in der Schauspielpädagogik. Eine Brücke zum darstellenden Spiel in der Schule und zur Theaterpädagogik wird geschlagen.

PRAXIS SCHAUSPIEL
Thomas Aye



In Kooperation
mit der



Fachhochschule
Dortmund

DGfT – Deutsche
Gesellschaft für
Theatertherapie

Die Drama- und Theatertherapie ist eine in den letzten 40 Jahren v. a. in den USA und England entwickelte handlungsorientierte Therapieform, die eine fruchtbare Verbindung zwischen der ursprünglichen Heilfunktion des Theaters und den Verfahren moderner Psycho- und Sozialtherapien herstellt.

Ab Oktober 2008 beginnt die zweite berufsbegleitende **Weiterbildung in Drama- und Theatertherapie** mit Fachhochschulzertifikat an der FH Dortmund in Zusammenarbeit mit der DGfT (www.dgft.de).

Die Weiterbildung besteht aus einer 2-jährigen Grundausbildung und einer 1-jährigen Vertiefungsphase (Themenschwerpunkt: klinische Dramatherapie oder systemorientierte Theatertherapie wählbar), insg. 1100 UE. fünf Termine jährlich Mi – So.

Termine:

Informationsveranstaltung: 06.03.2008, 19:00 Uhr FH Dortmund,

Emil-Figge-Str. 44, 44227 Dortmund

Leitung: Prof. Dr. L. Neumann,

B. Stoltenhoff-Erdmann

Auswahlseminare:

05./06.04.2008 oder 14./15.06.2008

Danach Einzelkolloquium zur Zulassung möglich

Information und Anmeldung:

FH Dortmund, Fr. Prof. Dr. Neumann,

E-Mail: neumann@fh-dortmund.de

Zu inhaltlichen Fragen:

Bettina Stoltenhoff-Erdmann

Telefon: 0177/7133000

e-Mail: bettinastoltenhoff@freenet.de

Redaktionsschluß für Heft 52

ist der 16. Januar 2008.

Die Redaktion hat Gerd Koch

< koch@asfh-berlin.de >

Inhalt

Impressum	2	Bretter, die die Welt bedeuten?! <i>Petra Marquardt/Annette Dorothea Weber</i>	51
Editorial	3	FRACHTRAUM AHOI <i>Gudrun Herrbold</i>	54
Theater in der Schule: Theorie, Konzepte			
Warum Schultheater? <i>Eckart Liebau</i>	5	TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule <i>Katrin Behrens</i>	55
Die Ästhetik des Schultheaters – theoretische Betrachtungen <i>Leopold Klepacki</i>	8	Was macht das Medium Theater in der inter- generativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern? <i>Katrin Freese</i>	60
Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA? <i>Ulrike Hentschel</i>	11	Aus den Verbänden	
Alte Baustellen schließen – neue eröffnen! <i>Joachim Reiss</i>	16	In einer Woche um die Welt Hong Kong: Theaterspielen und Bildungspro- zesse im Fokus des 6. Weltkongresses der IDEA <i>Joachim Reiss</i>	64
Theatrale Bildung – Eine vergleichende ethno- graphische Studie im Grundkurs Dramatisches Gestalten an Gymnasien <i>Tanja Bauer/Katharina Marquard</i>	19	Meine Methoden verändern sich ständig! – Interview mit Daniela Posada <i>Andreas Poppe</i>	66
Ein Plädoyer für neue Perspektiven theater- pädagogischer Arbeit <i>Susanne Esser</i>	20	Theaterspiel und Sprachlust – (Von der BuT-Tagung 1–07) <i>Nikolas Hamm</i>	67
Das Schultheater der Länder <i>Kerstin Hübner</i>	23	„Theaterpädagoge BuT“ und „Theaterpäda- gogin BuT“ – Markenschutz seit Juni 2007 <i>Cordelia Vaerst</i>	69
Theaterlehrer: Ausbildung, Weiterbildung		Schülertheater auf der Insel der Seligen? Das Theatertreffen der Jugend in Berlin <i>Günter Frenzel</i>	70
Erweiterungsstudium „Darstellendes Spiel“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg <i>Dieter Linck</i>	26	Entwicklung – Veränderung – Zeitgeist, Visionen junger Theaterpädagogik Ständige Konferenz Spiel und Theater an Deutschen Hochschulen in Zürich <i>Mathis Kramer-Länger</i>	73
Qualifizierung „Darstellendes Spiel“ für alle Lehrer in Hessen <i>Elke Mai Schröder</i>	29		
Theaterpädagogik in der Schweiz <i>Susanna Walser-Huber</i>	31	Veranstaltungshinweise	U3
„kiss – Kultur in Schule und Studium“ widmet sich der Darstellenden Kunst <i>Alexander Müller</i>	32	Rezensionen	75
Performing Sauen <i>Sabine Nolden, Volker Jurké</i>	34	Der Spiel-Macher George Tabori ist gestorben <i>Gerd Koch</i>	80
Theater in der Schule und Theaterpädagogik: Projekte, Erfahrungen		Autorenverzeichnis	30
Musen küssen Schüler – soll das Schule machen? <i>Joachim Reiss</i>	41	Fotonachweise	2
Theater ohne Stück?! <i>Britta Krengel</i>	45	Hinweise Autorinnen und Autoren	4
Knitterfrei und grenzenlos – die mobile Bügelschau <i>Annika Vogt</i>	49		

Fotonachweise

- Beitrag TUSCH Berlin: Fotoprojekt der Neuköllner Kepler-Oberschule, TUSCH-Produktionen aus der Spielzeit 2006/2007 (S. 56–60)
- Beitrag G. Frenzel, Bilder vom Theater der Jugend (S. 70–71)
- Beitrag A. Vogt, Fotos von Annika Vogt (S. 50)
- Beitrag P. Marquardt/A. Weber, Foto von A. Weber (S. 52)
- Beitrag Frachtraum AHOI (G. Herrboldt), Foto von G. Herrboldt (S. 55)
- Beitrag J. Reiss, Hongkong, Foto von Silke Gerhardt (S. 64)
- Beitrag G. Koch, Tabori, Zeichnung von Jule Saida Marx 2007 (S. 80)
- verschiedene Beiträge, Fotos Dieter Linck oder Volker Jurké (S. 3–11, 13, 16, 18, 22, 25–26, 28, 31–32, 35–38, 41, 47, 60, 62, 68–69, 73–74)
- Beitrag S. Esser, Foto von Tanja Bauer (S. 23)
- Beitrag B. Krengel, Fotos von Tanja Bauer (S. 45, 47 oben)

Kinder spielen Theater

Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern

Hg. von Gerd Taube

Theater spielen mit Kindern und Theater spielen für Kinder, das gehörte für das emanzipatorische Kindertheater der siebziger Jahre noch untrennbar zusammen. Doch in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts ist das Theaterspielen mit Kindern von den Kinder- und Jugendtheatern und der Theaterpädagogik marginalisiert worden. Das Buch „Kinder spielen Theater“ gibt erstmals einen umfassenden Überblick über den Stand der theoretischen Diskussion.

ISBN 978-3-937895-26-4,
536 Seiten,

Neuerscheinung

2007 im Schibri-Verlag

25,- €



Impressum

Herausgeber:

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

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

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

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther 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. (Andreas Poppe)

BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Ute Handwerk, Ulrike Hentschel)

Bundesverband Darstellendes Spiel (BV DS) (Dieter Linck: tina.dieter@gmx.de; Volker Jurké: volju@t-online.de)

Hefredaktion:

Dieter Linck, Volker Jurké und Gerd Koch

Verlag:

Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland

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

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

Grafische Gestaltung:

Arite Nowak

Copyright:

Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved

Preis:

Heft 51 Euro 7,50 plus Porto

Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto

Abonnement über die Herausgeber

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich zum Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bestelladressen:

Buchhandel; Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel: 0221-9521093,

Fax: 0221-9521095, Email: 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

Dieter Linck, Volker Jurké

Das Theater in der Schule boomt.

Davon zeugen nicht nur die fast flächendeckende Etablierung des Faches Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe II in den Schulen dieses Landes (zum Teil mit Abiturprüfungen), nicht nur die Verabschiedung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für Darstellendes Spiel Anfang diesen Jahres, nicht nur der viel beachtete und stark besuchte Fachkongress „Wozu das Theater“ des Bundesverbandes Darstellendes Spiel und der Körber-Stiftung im März in Hamburg, nicht nur die Titel(!)story über DS im Juni-Heft der Zeitschrift „Theater heute“ unter der Heft-Headline „TheaterMorgen“, sondern davon zeugt auch und vor allem der bemerkenswerte inhaltliche Wandel, den das Schultheater in seiner fast 60-jährigen (Nachkriegs-)Geschichte durchlaufen hat. „Das Schulspiel“ wurde von der Schulöffentlichkeit und auch den zunächst raren Fachleuten häufig als „netter Event“ für die Schulfamilie gesehen, als Anlass-Theaterspiel für Weihnachten, Geburtstage der Schule und auch schon mal des Chefs, als Präventionsinstrument, das vermeintliche oder auch wirkliche Defizite (von Drogenproblemen über Gewalt bis zur Sprachentwicklung) beseitigt. Oder es wurde als Domäne werk- und texttreu-verliebter Deutschlehrer benutzt, oder schlicht – freundlich, mitunter auch abfällig – verspottet. Aber aus „dem Schulspiel“ ist ein **künstlerisches Fach** geworden, das nicht nur für die ästhetische Bildung, sondern auch für die „allgemeine Menschenbildung“ (Humboldt) von herausragender Bedeutung ist. Hier hat in den letzten 10 Jahren tatsächlich ein inhaltlicher Paradigmenwechsel stattgefunden: Schultheater wird nicht (mehr) gesehen als überflüssiger Luxus, sondern als zentrales Element allgemeiner Bildung (vgl. Eckart Liebau in diesem Heft). Gemeint sind Bildungsprozesse, die nicht mehr *mit* Theater oder *durch* das Theater stattfinden, sondern *im* Theater bzw. im künstlerisch-praktischen Theaterspielen. Die Diskussion über Pädagogik vs. Ästhetik hat sich längst (z.T. allerdings tatsächlich von einem Teil der (Fach-)Öffentlichkeit wiederum zunächst unbemerkt) in einem „Ästhetik-turn“ des Schultheaters aufgelöst. **Ästhetischer Theaterpraxis ist (allgemeine) Bildung immanent** (vgl. dazu Joachim Reiss in diesem Heft). „Theater in der Schule ist eine Kunst“ (Wolfgang Sting) und als „unreine Kunst“ (Tänkred Dorst) integriert es auch die anderen Künste wie Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz (!) etc. (vgl. Liebau, Klepacki in diesem Heft).

Das hat zu einem neuen und veränderten Selbst-Bewusstsein dieser (Schul-)Theaterkunst geführt: Die Spit-

zenproduktionen im Schultheater – so konstatiert „Theater heute“ zum Beispiel – können sich durchaus mit den Produktionen der Freien Szene messen lassen, der Vorsitzende des Bundesverbandes Darstellendes Spiel (BV DS) Joachim Reiss (siehe in diesem Heft) stellt deutlich die Bedeutung und die Notwendigkeit der innerschulischen Theaterkunst für die ästhetische Bildung heraus und grenzt diese ebenso selbstbewusst von der außerschulischen Kulturarbeit ab und die Redaktion des „Fokus Schultheater“ fragt im Editorial des neuen „Fokus Schultheater“ schon mal frech, wer denn nun eigentlich bezüglich der Postdramatik wen inspiriert habe: Das Schultheater die Staats- und Stadttheater oder umgekehrt?

Den Wandel im Selbstverständnis wollen wir auch im Titelcover deutlich machen: Aus dem „Darstellenden Spiel in der Schule“ wurde (noch etwas ungenau) von den wirklichen Produzenten des Schultheaters – den Schülern – „geschrieben“ „Theater in der Schule“. Das bislang gebräuchliche „Wording“ zeugt tatsächlich nicht nur vom (mangelnden) Selbstbewusstsein der Fachlehrer und -verbände, sondern „schreit“ geradezu nach einer neuen Verortung des Faches. Es scheint so, als ob die Namensgeber und -erfinder sich geradezu krampfhaft bemüht hätten, bei allen Begriffen unter keinen Umständen den eigentlichen Kern des Faches zu nennen: Theater. Bundesweit existiert offiziell der Begriff Schultheater so wenig wie der Begriff des Theaterlehrers. Dafür wimmelt es von Begriffen wie eben „Darstellendes Spiel“ oder gar „Schulspiel“ oder „Dramatisches Gestalten“ (z. B. Bayern) oder „Darstellen und Gestalten“ (NRW) und selbst der Fachlehrer heißt „Spielleiter“ oder manchmal auch „Theaterpädagoge“ (was aber nicht nur grundsätzlich eine andere Qualifikation beinhaltet, sondern im schulischen Zusammenhang ein Kuriosum darstellt: Man stelle sich vor, der Deutschlehrer nennt sich in Zukunft Deutschpädagoge!). Auffällig ist natürlich die immer wiederkehrende Verwendung des Begriffs „Spiel“, die auf den (anthropologischen) Argumentations-



Editorial und Hinweise für Autorinnen und Autoren

zusammenhang verweist, mit dem ursprünglich für die Einführung des Faches in der Schule plädiert wurde. Hier wurde und wird immer wieder Bezug zu der Schillerschen Spieltheorie genommen mit seinem berühmten (idealischem) Diktum „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“, ohne sich zu scheuen, eben diesen Spielbegriff durch die entsprechenden Adjektive im Gegensatz zu Schillers Verständnis zugleich wieder einzuschränken: Das Spiel, bei Schiller als „zweckfrei“ und als „Zustand der Freiheit zur Selbstbestimmung“ gesehen, ist eben „darstellend“, „dramatisch gestaltet“ oder „geleitet“, es ist also: Theater. So sollte man es auch nennen. Und der Lehrer ist natürlich genauso Theaterlehrer wie derjenige, der Deutsch, Musik, Physik unterrichtet, Deutschlehrer oder Musik- bzw. Physiklehrer genannt wird. Für diese Theaterlehrer bedarf es natürlich einer universitären Fachausbildung (wie für alle anderen Fachlehrer auch) oder zumindest – für eine Übergangszeit – einer strukturierten Weiterbildung (vgl. Linck, Mai-Schröder in diesem Heft). Das ist zugleich ein Wermutstropfen in der Erfolgsgeschichte des Theaters in der Schule: Es gibt zur Zeit einfach noch zu wenig universitäre Studiengänge.

Wie Theaterlehrerausbildung neue Impulse aus den Darstellenden Künsten aufgreift und diese möglicherweise in der Schule zur Anwendung kommen können, zeigen Sabine Nolden und Volker Jurké.

Auch wenn „Theater heute“ das Schultheater in seiner Titelstory „adelt“, ist Schultheater natürlich kein professionelles Theater, soll es auch nicht sein. Es handelt sich aber eben auch nicht um Laien- oder Amateurtheater, auch wenn diese Begriffe zur Kennzeichnung gern herangezogen werden. Laientheater bezeichnete ursprünglich das Theater – Spielen von Nicht-Geistlichen (Laien), heute wird darunter im allgemeinen Sprachgebrauch und -verständnis das Theaterspiel von Nicht-Fachleuten bzw. Nicht-Ausgebildeten verstanden. (Aus-) Gebildet wird der Schüler im Schultheater aber schon, zumindest ist er das in bestimmten Maßen, wenn er das Produkt öffentlich präsentiert. Er „macht“ in einigen Bundesländern sogar Abitur in diesem Fach und niemand würde z. B. einen Schüler mit Abitur in Englisch als „Englisch-Laien“ bezeichnen.

Amateurtheater bezeichnet ein Theater, in dem die Theaterspieler keine „anerkannte“ Ausbildung haben. In diesem Sinne sind die Schüler – Schauspieler natürlich auch Amateure, aber anders als beim Amateurtheater stammen sämtliche Akteure aus einem bestimmten organisatorischen Rahmen – eben der Schule. Nicht-Schüler können nicht Subjekte des Schultheaters sein. Schultheater ist Theater an der Schule und folgt einer eigenen Ästhetik, die sich aus den Besonderheiten der Bildungsprozesse ergibt, aber auch zum Beispiel aus der Besonderheit des Personals des Schultheaters: Schultheatergruppen sind altersmäßig weitgehend homogen, was grundsätzlich zu einer spezifischen und eigenen theaterästhetischen Anverwandlung eines Theaterprojekts führen muss: **Theater in der Schule ist eine (eigene) Kunst.**

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Script sheet für Manuskripte der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN

- * 1 Spalte der Zeitschrift umfasst etwa 50 Zeichen pro Zeile und hat etwa 50 Zeilen.
- * Bitte nichts layouten!
- * Wir bitten, eineinhalbzeilig zu schreiben, keinen Blocksatz sondern Flattersatz zu verwenden und keine Worttrennungen vorzunehmen
- * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser.
- * Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
- * Fußnoten sollten vermieden werden.
- * Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
- * Es wird gebeten, den Artikel als word-Datei zu schicken.
- * Fotos können als *attachment* oder per gelber Post an die jeweilige Redakteurin/den jeweiligen Redakteur geschickt werden, und bitte den Namen des Fotografen/der Fotografin angeben (evtl. im Text und auf dem Bild angeben, falls Fotos dem Text zugeordnet werden sollen).
- * Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und/oder e-mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, was in jedem Heft erscheint.
- * Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Hefte können mit 30 % Preisnachlass zum AutorInnenpreis bezogen werden (auch solche aus der Gesamtproduktion).



Theater in der Schule: Theorie, Konzepte

Warum Schul-Theater?

Eckart Liebau

Die Leibeskünste – Musik, Kunst, Sport u. ä. – stehen in der Schule immer mal wieder auf der Liste der bedrohten Arten. Wenn es ums Sparen geht, dann scheinen diese Bereiche sich als erste anzubieten. Das betrifft dann auch das Theater in der Schule. Die Künste insgesamt werden manchmal immer noch als überflüssiger Luxus angesehen. Aber die Künste einschließlich der Leibeskünste gehören aus verschiedensten Gründen ausgebaut, nicht abgebaut. Dabei kommt dem Theater zentrale Bedeutung zu. Man mag dafür sogar die eine oder andere der an den Wissenschaften orientierten Fächer aus den Stundentafeln streichen. Im übrigen würden wahrscheinlich auch die Ergebnisse dieser Fächer besser, wenn das Theater stärker gefördert würde. Ich will nur drei Argumentationslinien skizzieren, eine politische, eine pädagogisch-anthropologische und eine theaterpädagogische.

I. Politik: Kompetenz und Kompensation

Im Sommer 1997 fand in New York eine intensive Debatte über die Schulentwicklung und die Schulreform statt. Interessanterweise spielten dabei die Künste eine zentrale Rolle. Als Ziel wurde definiert, allen Schülern einen erweiterten aktiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen. In dieser Debatte wurden die Künste nicht mehr als Luxus, sondern als zentrales Element des schulischen Lehrplans angesehen. Dabei waren es nicht philanthropische Motive, die dafür den Ausschlag gaben, sondern gesellschaftlich funktionale: Man erwartete von einer Stärkung der Künste eine Verbesserung der Qualifikationsleistungen der Schule, gerade auch hinsichtlich der „Schlüsselqualifikationen“, und zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Sozialintegration. Man hoffte also auf die „Nebenwirkungen“, auf Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., auf bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit.

Diese Hoffnungen sind keineswegs aus der Luft gegriffen. Mit Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz kann man in diesem Zusammenhang immer argumentieren. Politisch ist das sogar eine relativ starke Argumentation. Man findet sie auch im Bereich des Schultheaters.

So finden sich z. B. im „Theaterkapitel“ der bereits 1990 vorgelegten Landeskunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg folgende Ausführungen zur Begründung der Förderung des Schultheaters:



„Theaterspiel kann wie keine andere Kunstform viele Bereiche vereinigen. Es dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, indem es gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, physischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert. Schultheater hat auch eine enge Beziehung zur Literatur, trägt zur kulturellen Entwicklung des Schülers bei und bereichert zugleich das kulturelle Angebot der Schule. In einer von raschem technologischem Wandel und von elektronischen Medien geprägten Welt gewinnt das Schultheater zunehmend Bedeutung. Es kann junge Menschen erlebnisfähiger machen, was sich positiv auf die gesamte Schulleistung und das Freizeitverhalten auswirkt. Der Schüler lernt, mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten und selbstbewusst vor die Öffentlichkeit zu treten.“ (1990, 34)

Die „ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“ bildet also den Begründungsschwerpunkt. Vom Schultheater wird erwartet, dass es „junge Menschen erlebnisfähiger machen“ kann, „was sich positiv auf die gesamte Schulleistung und das Freizeitverhalten“ auswirkt. Der Schüler lerne, „mit anderen auf ein gemeinsames

Warum Schul-Theater?



Ziel hinzuarbeiten und selbstbewusst vor die Öffentlichkeit zu treten“ (a. a. O., S. 34).

„Technologischer Wandel“ und „elektronische Medien“ ließen das Schultheater immer wichtiger werden: Die implizite Sozialisationstheorie lautet also, dass Erlebniszfähigkeit, Schulleistung, Freizeitverhalten, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein der Schüler durch den raschen technologischen Wandel und die elektronischen Medien unmittelbar gefährdet sind. Diesen Gefahren soll darum pädagogisch mit theaterpädagogischer Arbeit kompensatorisch begegnet werden. Den Gefahren des Aufwachsens in der Moderne, des Aufwachsens mit raschem technologischen Wandel und elektronischen Medien soll die ästhetische Arbeit etwas Positives entgegensetzen.

II. Pädagogische Anthropologie: Leiblichkeit

Das ist, wie gesagt, eine politisch durchaus Erfolg versprechende Argumentation. Pädagogisch bleibt sie allerdings eher unbefriedigend. Die Gründerväter der modernen Pädagogik, Rousseau und Pestalozzi, die Reformpädagogen verschiedenster Provenienz, Hermann Lietz, Paul Geheeb, Rudolf Steiner, Kurt Hahn, Martin Luserke, Peter Petersen usw. – sie alle haben anders argumentiert. Pestalozzi hat das Stichwort gegeben: Kopf, Herz und Hand müssen gemeinsam gebildet werden, wenn der Bildungsprozess gelingen soll. Hartmut von Hentig hat das in moderner Sprache auf die Formel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ gebracht. Dazu werden die Künste, dazu wird auch das Schultheater als höchst komplexe Form der Leibeskunst gebraucht. Denn der Mensch ist nun einmal ein leibliches Wesen, das – auch bei den kühnsten abstrakten Gedanken – nicht aus seiner Haut kann, ein lebendiges, sterbliches Wesen, das zugleich auf Bewegung und auf Sozialität angelegt ist und das nur auf dieser doppelten Grundlage Kultur erzeugen und erhalten kann. Leiblichkeit klingt altertümlich, ist es aber nicht: der Begriff macht darauf aufmerksam, dass der Mensch seinen Leib als Werkzeugleib, mit dem er arbeitet, als Sinnenleib, mit dem er wahr-

nimmt, und als Erscheinungsleib, mit dem er sich darstellt, (Bittner 1990) wahrnimmt und gebraucht. Für die Medizin, auch für große Teile der Psychologie oder des Sports ist ein solche, leibzentrierte Perspektive eher ungewöhnlich; hier herrscht weithin das Konzept des Körpers, der Körpermaschine vor. Hier „hat“ der Mensch einen Körper, der ihm letztlich fremd gegenübersteht und den er nur aus der und durch die Perspektive des anderen, genauer: des dafür zuständigen Experten wahrnehmen kann: für die Gesundheit ist der Mediziner zuständig, für die Leistung der Trainer, für Geist und Seele der Psychologe. Leiblichkeit verweist demgegenüber auf Subjektivität.

Denn der Mensch „hat“ seinen Körper eben nicht, er „ist“ Leib. Den Wandel kann man wieder am Beispiel des Sports schön zeigen: die alten „Leibesübungen“ vermittelten zumindest eine Ahnung von dem hier angesprochenen Zusammenhang. Im Begriff des Sports ist dieser Zusammenhang nicht mehr sichtbar; hier stehen eher Spiel und Wettkampf im Mittelpunkt. Es ist evident, dass das Schultheater – neben allem anderen – im Kern Leibesübung erfordert. Es geht also, ganz wie es sich für die Schule zu gehören scheint, zentral um die Aneignung von Kompetenzen: und zwar nicht nur als „Grundlage“ irgendwelcher abstrakteren Fähigkeiten, auch nicht nur zur Kompensation körperlicher Bewegungsdefizite etc., sondern als zentraler, anthropologisch eigenständiger Elemente humaner Existenz. Der Leib, der ich bin, braucht Übung, Pflege, Aufmerksamkeit, Entwicklung; das Spiel, das ich allein, vor allem aber auch gemeinsam mit anderen spielen will, braucht Zeit, Raum, Kenntnis, Übung etc.

Darauf lässt sich eine komplexe Begründung des Schultheaters aufbauen, die insbesondere den anthropologischen Sinn des Übens betont. Das hat auch etwas damit zu tun, dass eben nicht die Sprache das Medium der leiblichen Tätigkeit und der leiblichen Erfahrung ist, sondern der Leib selbst. Auch beim Theaterspielen ist das Skript nur Voraussetzung; lebendig wird es erst durch das Spiel. Die verbale Vermittlung – und sei sie noch so reflexiv – bleibt in allen leiblichen Bereichen ganz unzureichend; die Tätigkeiten müssen getan, sie müssen bis zu einem befriedigenden Können und dann, bei komplexeren Aktivitäten, zur Erhaltung und Weiterentwicklung dieses Könnens immer wieder geübt werden. Es gibt dabei keine Obergrenze einer objektiven Perfektion, sondern nur subjektive Maße. Selbst so scheinbar einfache Tätigkeiten wie das Gehen auf der Bühne bedürfen der regelmäßigen Übung: die Kompetenz steckt hier eben nicht nur im Kopf, sie steckt in den Beinen und Füßen, im Bewegungsablauf, in der Atmung etc.

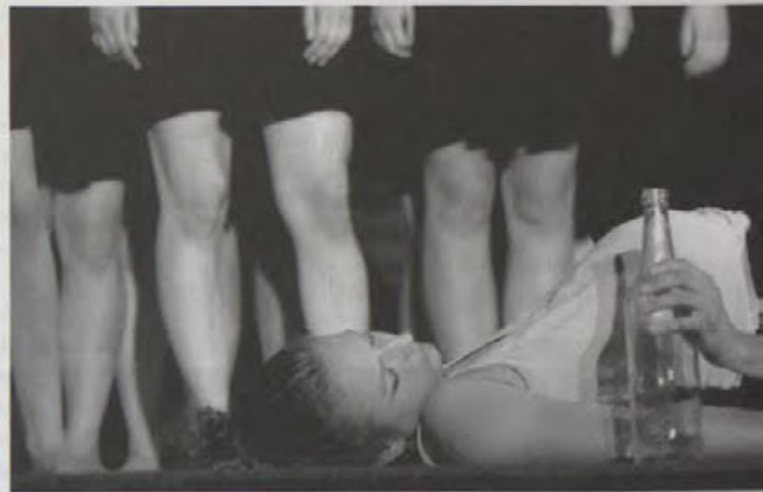
III. Theaterpädagogik: Theatralität

Aber auch eine solche Argumentation bleibt unbefriedigend. Sie gilt für alle performativen Künste und bietet

damit kein spezifisches Unterscheidungsmerkmal zur Begründung des Theaters in der Schule. Aber was macht die Besonderheiten aus?

Theater ist ein zwischenleibliches Geschehen. Die Spieler nutzen ihren Leib als Werkzeugleib, als Sinnenleib, als Erscheinungsleib, als Sozialleib und als Symbolleib, also als Instrument der Handlung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Beziehung und der Bezeichnung. Sie sind und bleiben dabei sie selbst; und sie sind nicht sie selbst, sondern Schauspieler; und als Schauspieler verkörpern sie nicht sich selbst, sondern etwas anderes – meistens Charaktere. Sie sind dies alles zugleich als Schüler: sie tun ja nur so, als ob sie Schauspieler wären. Aber sie spielen wirklich Theater: mit einem Regisseur, der nicht Regisseur, sondern Lehrer ist; vor einem Publikum, das ein Publikum ist, das kein (normales) Publikum ist; meist in einem Raum, der ein Theater ist, das kein Theater ist; in einer Zeit, die Aufführungszeit ist und doch auch Schulzeit. Es sind also ziemlich viele Fiktionen im Spiel. Und alle sind gleichzeitig und real. Das will geübt sein. Und das kann man nur hier üben. Das Spiel mit den Ebenen, das Spiel mit den Fiktionen, das Spiel mit den Möglichkeiten der Handlung, der Wahrnehmung, der Gestaltung, der Beziehung und den Zeichen konstituiert den schultheatralen Schwebezustand „des Spiels und des Scheins“, dieses Zwischenreich im Zwischenraum und der Zwischenzeit, das „dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt, und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet“ (Schiller, 27. Brief, S. 406): aber seine eigenen Zwänge, Regeln und Forderungen absolut rücksichtslos und im höchsten Maße anspruchsvoll zur Geltung bringt – und seine eigenen Wirkungen auf Spieler und Publikum auf nicht kalkulierbare Weise entfaltet. Genau hier liegt der Schlüssel zur bildenden Wirkung des Schultheaters. Kunst kommt von Können. Wenn die Inszenierung, die die Selbst-Inszenierung jedes einzelnen einschließt und erfordert, nicht stimmt, wenn die Spieler, jeder einzeln und alle gemeinsam, in der einmaligen Aufführung nicht präsent sind, wenn die Zeichensysteme, also die „Wörter, Stimmebeugung, Gesichtsmimikry, Gesten, Körperbewegungen, Haartracht, Kostüm, Accessoires, Bühnenbild, Beleuchtung, Musik und Geräusche“ (Tedeusz Kowzan, nach Eco 2002, S. 264) nicht zusammenstimmen, kommt schwaches Theater, kommt schwache Kunst heraus. Theater ist Kunst, und Theater ist Theater, gleich, wo und von wem es gespielt wird. Und jede Form des Theaters hat seine eigene Perfektibilität, also auch das Schultheater.

Aber Kunst geht in Können nicht auf. Die Spieler bringen das Spiel hervor, das Spiel bringt die Spieler hervor. Was die Aufführung mit dem Spieler macht und was sie aus ihm macht, kann er in der Probenzeit vor dem Ereignis selbst weder wissen noch gar planen. Genau das bringt ihn weiter. Bildung kommt nur, wirklich aus-



schließlich!, zustande durch das Wechselspiel von Ich und Welt, also durch die Wechselwirkung: Ich gestalte etwas; dieses etwas tritt mir als Fremdes gegenüber und wirkt auf mich zurück und fordert neue Gestaltung – und immer so fort, unabschließbar. Ohne verändernden Eingriff in die Welt gibt es keine Bildung des Ich. Das Spiel tritt mir als Fremdes gegenüber, weil sein performativ und semiotisch erzeugter Sinn-Gehalt meine Intentionen und Imaginationen weit übersteigen. Damit muss ich mich auseinandersetzen.

Theatrale Bildung hat also aus fünf Gründen fundamentale pädagogische Bedeutung:

Erstens eröffnet das Spiel mit den Fiktionen und den Möglichkeiten auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene höchst komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die nur im Theater und in keiner anderen Kunstform (und schon gar nicht in den Wissenschaften) gewonnen werden können.

Zweitens eröffnet dieses Spiel auf einer Meta-Ebene Erfahrungen mit dem Bildungsprozess selbst, also die Erfahrung der Möglichkeit von Bildung als Bildung, und das heißt zugleich: der Möglichkeit der Gestaltung von Ich und Welt in ihrer gerade nicht kalkulierbaren, kontingenten und genau dadurch bildenden Wechselwirkung.

Drittens integriert Theater als „unreine“ Kunstform Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität bietet kein anderes Schulfach.

Viertens erfordert die Kunstform Theater für ihr Gelingen eine strikte Aufgabenorientierung und damit eine Fülle unterschiedlichster Fähigkeiten und Fertigkeiten, die hier gleichsam nebenbei erworben werden und erworben werden müssen.

Fünftens eröffnet die Kunstform Theater Erfahrungsmöglichkeiten mit dem Spiel als einer anthropologisch und kulturell fundamentalen Dimension menschlicher Existenz. Damit kommt ihm zentrale Bedeutung für die Bildung insgesamt zu (Liebau u. a. 2005).

Die Ästhetik des Schultheaters – theoretische Betrachtungen

IV. Perspektiven

Die politischen, die pädagogisch-anthropologischen und die theaterpädagogischen Argumente ergänzen sich. Sie münden in der Forderung nach größerer Aufmerksamkeit für das Theater in der Schule. Es muss in allen seinen Formen gestärkt werden. Und es muss als drittes künstlerisches Fach neben Kunst und Musik in allen Schularten und Schulstufen etabliert und damit normalisiert werden: Die Schüler sollen sich daran gewöhnen,



Theater zu spielen und Theater wahrzunehmen. Gewohnheiten sind das Gedächtnis unserer Bildungsakte. Sie sind es, die, so Friedrich Nietzsche, dem Leben Süße geben. Schultheater kann die Gewohnheit bilden, sich voll Spannung und Neugier dem Fremden zu nähern: dem fremden Text, den fremden Ausdrucksformen, dem fremden Spiel, den fremden Partnern, dem fremden Publikum und – am allerwichtigsten – dem fremden Selbst. Und es kann die Gewohnheit bilden, mit den Überraschungen, die einem dabei begegnen, zugleich gespannt und gelassen umzugehen.

Literatur:

- Bittner, G.: Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker, L. u. a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau/Ulm 1990, S. 63–78
- Eco, Umberto: Semiotik der Theateraufführung. In: Wirth, U. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt/M. 2002, S. 262–276
- Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart 1990
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München 2005
- Schiller, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795). In: Sämtliche Werke V, München 1968, S. 311–408

Die Ästhetik des Schultheaters¹ – theoretische Betrachtungen

Leopold Klepacki

1. Über die theoretische Betrachtung der Ästhetik des Schultheaters

Die nachfolgenden Betrachtungen über das Schultheater sind theoretischer Natur. Dieser Ansatz beinhaltet eine Prämisse und eine Folge: Theoretische Beschreibungen von Phänomenen sind notwendigerweise abstrakt und allgemein. Sie können die unzähligen Varianten, also die realen Erscheinungsformen eines Gegenstandes nicht berücksichtigen. Daraus resultiert, dass es dezidiert nicht um eine methodische Beförderung der schultheatralen Praxis im Sinne von Handlungsanweisungen geht, sondern um die Beschreibung allgemeiner Strukturen. Spezifisch auf Schularten, Altersstufen und Organisationsformen bezogene Untersuchungen der pädagogisch-schulischen, bildungstheoretischen und ästhetisch-künstlerischen Vorgänge während des Spielprozesses, aber

auch während der Präsentation und Rezeption eines Stückes, müssen, sollen sie wissenschaftlich nutzbar sein, empirisch in der jeweiligen konkreten theatralen Praxis angesiedelt werden. Dadurch, dass die Beschäftigung mit allgemeinen Merkmalen zu einem reflektierten Struktur-, Methoden-, Potenzial- und Problembewusstsein des Schultheaters beitragen kann, ist der theoretische Ansatz jedoch auch immer mit der Theaterpraxis verbunden. Das zentrale Augenmerk liegt somit auf der Suche nach der möglichen Einheit eines allgemeinen Begriffes. In der theoretischen Herausarbeitung, Betrachtung und Ausformulierung von strukturell grundlegenden Situationen, Prozessen, Positionen und Verhältnissen im Schultheater soll dementsprechend eine Begriffskonstitution stattfinden, die jenseits normativer Verbesserung oder Kritik der real existierenden Schultheater-Praxis angesiedelt ist.

Die Ästhetik des Schultheaters – theoretische Betrachtungen



Schultheater ist eine nicht berufliche Theaterform, also Amateurtheater, mit bzw. von Kindern oder Jugendlichen als Schülerinnen und Schüler, das im Rahmen der Grundsätze, Aufgaben und Ziele der Institution Schule stattfindet.

Der zentrale wissenschaftlich-systematische Ansatzpunkt liegt nun darin, vor dem Hintergrund eines sowohl analytischen als auch synthetischen Verfahrens einerseits die in o. g. Definitionsthese enthaltenen begrifflichen Konstituenten für die Beschreibung zu schärfen und andererseits ein Analyseschema für das Phänomen selbst zu entwickeln. Dabei wird zunächst von den drei möglichen ästhetischen Dimensionen eines Kunstphänomens ausgegangen: der Produktions-, der Werk-, und der Rezeptionsästhetik. Um dem Gegenstand in seiner spezifischen strukturellen Beschaffenheit gerecht zu werden, erfolgt die Annäherung an die einzelnen Dimensionen aus je drei Richtungen, nämlich einer allgemeinpädagogisch-bildungstheoretischen, einer theatral-künstlerischen und einer schulisch-institutionellen Perspektive.

2. Die ästhetischen Dimensionen des Schultheaters

Schultheater ist zugleich eine Kunstform, ein Bildungsmedium und ein methodischer Teil schulischen Lernens. Auch wenn in der Praxis je nach Schulart, Spielmethode, Altersstufe der Schülerinnen und Schüler, Inhalt, Ziel usw. der eine oder der andere Punkt mehr gewichtet wird, so kann man doch davon ausgehen, dass man mit dieser Trias einer generellen wesentlichen Prägung des Schultheaters begegnet.

Die Produktionsästhetik des Schultheaters zeichnet sich an zentraler Stelle durch das nicht unproblematische Verhältnis von Kunst und Pädagogik aus. Das Ziel der ästhetischen Bildung des Subjekts, die Notwendigkeit des Realisierens eines kunstförmigen Spielprozesses und die Berücksichtigung der qualifikatorischen Aspekte des theatralen Lernens stellen die pädagogischen, theatralen und schulischen Vorgaben dar, die auf die Ästhetik des Theaterspiels einwirken. Von Seiten der Kunst werden die Inhalte und Anforderungen der theatralen Darstellung an die Pädagogik herangetragen. Die Frage nach dem Wie, und damit verbunden der Weg der Suche nach einer Möglichkeit von Darstellung, kann deshalb als Leitmotiv der Arbeit herausgestellt werden, die für die Schülerinnen und Schüler in der Regel in Form einer Erstbegegnung vollzogen wird. Der Weg der theatralen Bildung wird aus künstlerischer Sicht vornehmlich durch die Prinzipien des mimetischen Handelns und durch den Vorgang der prozessualen Improvisation konstituiert. Sämtliche schulisch wirksamen Lernprozesse vollziehen sich in der dadurch vorgegebenen Struktur des Produktionsprozesses. Kunstaspekt, Bildungsaspekt und Qualifikationsaspekt sind somit im Spielprozess nicht zu trennen.

In der Werkästhetik schlägt sich die Produktionsästhetik nun insofern nieder, als dass ein schultheatrales Werk im Sinne einer ereignishaften Aufführung aus den oben aufgezeigten Gründen auch bei der Präsentation unhintergebar auf seine Gebundenheit in einem prinzipiell nicht abschließbaren Bildungsprozess verweist. Damit entzieht es sich tendenziell dem Zwang der Fixation von Handlung beispielsweise zum Zwecke einer wiederholbaren Aufführung. Die Flüchtigkeit der theatralen Kunst, die Präsenzverhaftung und damit die Offenheit für Entwicklungen sind in hohem Maße prägend für das in der Aufführungssituation erscheinende Werk.



Eine derartige Herangehensweise benötigt zuallererst eine präzise, aber zugleich möglichst weit greifende Feststellung dessen, was unter Schultheater verstanden werden kann. Auf einer von der jeweiligen konkreten Praxis abstrahierenden Ebene besteht die Möglichkeit, das Schultheater objektiv als ein komplexes artifizielles Phänomen zu verstehen, das in allgemeinsten Weise folgendermaßen definiert werden kann:

Die Ästhetik des Schultheaters – theoretische Betrachtungen

Die im Spieler-Subjekt angelegte hermeneutische Differenz zwischen Darsteller und Dargestelltem präsentiert sich im Schultheater als Chance der Auseinandersetzung mit dem Fremden, die sich nur prozessual und approximativ vollziehen kann. In der Ästhetik des Werkes kann diese Eigenheit speziell vor dem Hintergrund der objektiven Anforderungen des Theaters nicht ausgeblendet werden. Für die Institution Schule ergibt sich deshalb aus der Struktur einer theatralen Aufführungssituation heraus eine neue, im Vergleich zum Produktionsprozess qualitativ andersartige Bildungs- und Lernsituation für die Schülerinnen und Schüler, die nicht nur in den Rahmen der schulischen Aufgaben und Ziele, sondern auch in den Kontext ihrer räumlichen, zeitlichen und finanziellen Organisationsstruktur integriert ist und deshalb die Erscheinung des Werkes deutlich konnotiert. Ebenso wie die Beschaffenheit des theatralen Prozesses, und damit direkt zusammenhängend die Gestalt des Produkts, so ist auch die Rezeption desselben grundlegend durch den schulisch-institutionellen Rahmen geprägt. Gleichzeitig kann jedoch jetzt auch gesagt werden, dass die Theateraufführung ihrerseits deutliche Rückwirkungen auf die Schule besitzt. Für die Dauer der Präsenz des Theaters in der Schule entsteht auf einer Metaebene ein zweiter Rahmen, der zum einen gewisse schulische Gegebenheiten verändert, oder sogar außer Kraft setzt, zum anderen das Theaterspiel zu einem sozialen Ernstfall werden lässt und gleichzeitig aber auch dafür Sorge trägt, dass das Schultheater immer als solches zu erkennen ist. Der schultheatrale Metarahmen ist aus diesem Grund sowohl ein Zeichen äußerster Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem Theater als auch ein Schutz für die Darstellerinnen und Darsteller. Durch den Vollzug der Rezeption im Sinne der Konstituierung einer face-to-face-Situation kommt der doppelten Existenz von Spieler und Figur eine exponierte Stellung zu. Die dabei entstehende situationsbezogene Ambiguitätsstruktur führt dazu, dass die Rezipienten erfahren können, was es bedeutet, eine artifizielle Welt zu erschaffen, die im Zwi-

schenraum von Möglichkeit und Wirklichkeit angesiedelt ist. Sowohl für die Schauspieler als auch für das Publikum ist hier das Wie der Darstellung bedeutsamer als das Was. In Verbindung mit der Werkästhetik kann das Theater in der Schule als ein Theater der bildenden Differenzenerfahrung für Darsteller und für Zuschauer erachtet werden.

3. Sinn und Grenzen einer theoretischen Ästhetik des Schultheaters

Aus dieser Zusammenschau ergibt sich nun die zentrale Einsicht, dass offenbar dem Prinzip der Bildung in allen drei ästhetischen Bereichen eine zentrale Stellung zukommt, und zwar ebenso in künstlerischer wie auch in pädagogischer Hinsicht. Erstens ist Bildung unter produktionsästhetischen Gesichtspunkten als Formfindungs- und Formgebungsprozess sowohl im Hinblick auf den theatralen Spielprozess als auch für die Darstellerinnen und Darsteller selbst zu verstehen. In der Auseinandersetzung mit dem Theater und der Suche nach Möglichkeiten der Darstellung sowie der Formung von Handlung und Erscheinung vollziehen sich die Prozesse subjektiver ästhetischer Bildung. Zweitens besitzt das zu präsentierende theatrale Produkt für die Darstellerinnen und Darsteller zum Zeitpunkt der Aufführung in der Regel ein sehr hohes Maß an Voraussagbarkeit und Reproduzierbarkeit. Der künstlerische Formfindungsprozess muss also abgeschlossen und bis zu einem gewissen Punkt fixiert sein. Prinzipiell ist das im Schultheater auch der Fall. Die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sind im Gegensatz dazu aber keinesfalls abgeschlossen. Mit der Präsentation des Stückes sind neue Anforderungen verbunden. Die Tatsache der Anwesenheit eines Publikums lässt aus der Spielsituation eine gefühlte Ernstsituation werden, mit der die Schauspieler zurechtkommen müssen. Der während der Aufführung anhaltende Bildungsprozess hat nun auch Rückwirkungen auf die Gestalt des Produkts, insofern sich die Konstitution der Schauspieler mit der Premiereerfahrung ändert. Das Publikum als Beobachter des theatralen Spiels befindet sich nun drittens in einer Position, aus der es möglich ist, diese subjektiven Bildungsprozesse wahrzunehmen. Das Bildungspotenzial der Rezeptionsästhetik ist daher im situativen Verhältnis von Zuschauern und Darstellern festzumachen. Das Publikum nimmt an den Spieler-Subjekten Veränderungen wahr, die nicht nur mit der theatralen Verwandlung auf der Bühne zu tun haben, sondern weit darüber hinausreichen. Sowohl die Schauspieler als auch die einzelnen Rezipienten befinden sich während der Aufführung aus den oben dargelegten Gründen in einer charakteristischen Doppelsituation, die sich durch eine Innen- und eine Außenkonzentration auszeichnet. Das Schultheater kann also abschließend als Bildungstheater doppelter



Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?

Gerichtetheit, nämlich für Produzenten und Rezipienten, verstanden werden.

Welche Bedeutung besitzen diese theoretischen Erkenntnisse letzten Endes nun für die Praxis des Schultheaters? Es ist eine alte Weisheit, dass die Theorie der Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig anbietet. Die Vielfalt der konkreten Praxis kann von der Theorie nicht erfasst werden und der Reflexionsgrad der Theorie ist in der alltäglichen Praxis nicht aufrechtzuerhalten. Was die Theorie aber der Praxis bieten kann, ist ein umfassender, reflektierter und detaillierter Außenblick auf ein komplexes Phänomen. Die dabei gewonnenen Einsichten sind notwendigerweise theoretisch-abstrakter und begrifflich-modellhafter Natur. Die Verwertung der Erkenntnisse in der Praxis ist deshalb nur mittelbar möglich, da in der theoretischen Betrachtung die amorphe Komplexität des realen Phänomens in viele einzelne, trennscharfe Aspekte zergliedert und damit reduziert wird. Nach der Lektüre der Ästhetik des Schultheaters weiß man nicht, wie man einen gymnasialen Grundkurs Dramatisches Gestalten leiten oder wie man mit einer Grundschulklasse ein Tanzprojekt durchführen soll. Dazu bedarf es einer methodischen, praxisbezogenen (schul-)theater-pädagogischen Ausbildung. Damit aber die alltägliche Praxis des Theaterlehrers sowie die absolut notwendige vorbereitende fachliche Ausbildung zum einen ausreichend begründet werden und zum anderen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können, benötigt die Praxis Theorie. Das Verständnis für die ästhetische Erscheinungsgestalt des Schultheaters, für bestimmte Abläufe, Problemkonstellationen, institutionelle Einflüsse und künstlerische Chancen und Grenzen kann auf einer grundlegenden Ebene nur die Theorie bereiten. Eine derartige theoretische, abstrakte und modellhafte Herangehensweise besitzt schließlich aber auch zwei blinde Flecken, die nur aus der Praxis heraus beleuchtet werden können:



- Erstens: Grundlagenreflexion ist für eine Beförderung der Praxis, und damit für eine qualitative Verbesserung des Schultheaters, unumgänglich. Ob die hier zusammengestellte Theorie allerdings wirklich das Praxisverständnis klärend beeinflussen kann bzw. ob die Theorie in ihrer spezifischen Semantik überhaupt die Praxis erreicht, das kann nur in der Praxis entschieden werden.
- Zweitens: Eine theoretische Betrachtung lässt die Empirie nicht obsolet erscheinen, sondern fordert sie heraus. Spezifisch auf Schularten, Altersstufen, Methoden und Organisationsformen bezogene Untersuchungen müssen empirischer Natur sein. Welche Methoden in der Praxis wirklich die pädagogischen, schulischen und ästhetischen Zielsetzungen des Schultheaters am besten realisieren können, welche Inhalte am geeignetsten erscheinen oder welche Bildungsprozesse während des theatralen Spielprozesses und der Präsentation eines theatralen Produkts bei den Schülerinnen und Schülern im Einzelnen ablaufen, das kann nur mittels empirischer Forschung herausgefunden werden.

Anmerkung

Der Artikel basiert auf: Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim und München: 2007.

Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?*

Ulrike Hentschel

„PISA“ ist gegenwärtig das Zauberwort, gilt als Synonym für Bildungsforschung und -entwicklung und als *die* Voraussetzung zur Qualitätssicherung. Die Sorge der Vertreter künstlerischer Fächer, vom Wettkampf um die Qualifizierung des gesellschaftlichen Nachwuchses ausgeschlossen zu werden, weil sie – anders als die so genannten Kernfächer – nicht PISA getestet sind, ist deshalb durchaus verständlich.

Ich bin trotzdem gegenüber einer solchen Studie skeptisch und werde das im Folgenden begründen. Damit will ich die Notwendigkeit und Möglichkeit von Qualitätsentwicklung und -sicherung in den künstlerischen Fächern jedoch nicht grundsätzlich verneinen. Die Evaluation des Lehrens und Lernens in diesen Fächern gehört unabdingbar dazu, wenn eine weitere Professionalisierung angestrebt wird. Es ist jedoch entscheidend zu fragen, wie eine solche Evaluation in den künstlerischen Fächern aussehen kann, wie sie den spezifischen Bedingungen ästhetischer Bildungsprozesse gerecht wird. Im zweiten Teil meiner Über-

Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?

legungen werde ich deshalb Forschungsperspektiven vorstellen, die geeignet sind, Auskunft über die spezifischen, die *ästhetisch* bildenden Wirkungen des Theaterspiels zu geben.

Wozu dient und wem nützt ein Kultur-PISA?

Hier ein kurzer Überblick über die Argumentation der Befürworter eines Kultur-PISA:

- Das Einbeziehen der künstlerischen Fächer in die PISA-Studie führt zur Absicherung des Status dieser Fächer im Schulsystem.
- Nur PISA geprüfte Fächer sind gegenwärtig bildungspolitisch durchsetzbar, einer bundesweiten Einführung des Fachs Darstellendes Spiel in allen Schulstufen muss deshalb eine solche Studie voraus gehen.
- Die PISA-Fächer profitieren von den in sie investierten Ressourcen auch durch eine gezielte und empirisch kontrollierbare Weiterentwicklung ihrer Didaktik und Methodik, Instrument dazu ist die Entwicklung von Bildungsstandards.
- In den Fächern des ästhetischen Lernbereichs besteht ein Mangel an empirisch gesicherten Wirkungsaussagen, die „Versprechungen des Ästhetischen“ sind dagegen legendär.

Demgegenüber möchte ich Folgendes zu Bedenken geben:

1. Dass sich die PISA-Studien auf die bisher getesteten Fächer beziehen, hat auch pragmatische Gründe: Leistungen in diesen Kompetenzbereichen lassen sich besser messen und miteinander vergleichen. Aufgaben in internationalen Leistungsvergleichen sehen zu einem großen Teil von den Inhalten der nationalen Curricula ab, sie fragen nach Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich aus dem schulischen Wissen, aber auch aus anderen Lernsituationen für ausgewählte Anwendungsfelder (life skills) ergeben. Das Formulieren von Indikatoren für künstlerische Kompetenz und von entsprechenden Aufgaben, die diese überprüfen sollen, gestaltet sich methodisch wesentlich schwieriger und bleibt im Ergebnis angreifbarer. Ganz zu schweigen vom für Vergleiche notwendigen Skalierungsverfahren, also dem Aufstellen einer Kompetenzskala mit den Werten 1–5. Zwar beziehen sich künstlerische Fächer einerseits auf praktische Fertigkeiten, auf ein handwerkliches Können, das durchaus messbar ist. Darüber hinaus streben sie jedoch auch ein gestalterisches Können an, das im Falle des Theaters eng an den Körper des Akteurs gebunden ist. Anders als beim Radfahren oder Schwimmen ist dabei einmal Gekonntes nicht unbedingt immer abrufbar, es muss neu evoziert werden, wird womöglich nur ein einziges Mal in einer bestimmten Qualität erreicht und entzieht sich der Verfügbarkeit.

Es ist fraglich, ob eine Studie nach dem Vorbild von PISA den komplexen Leistungen der künstlerischen Fächer auf dem Gebiet der ästhetischen Bildung gerecht werden kann oder ob – im Interesse einer Vergleichs-

studie – die zu untersuchenden Leistungen auf das Messbare reduziert werden, damit aber auch langfristig die Fachentwicklung in diese Richtung beeinflusst würde.¹

Davor warnt Ewald Terhart, der als Berater der KMK-Kommission für Lehrerbildung nicht gerade in Verdacht steht, ein Gegner empirischer Bildungsforschung zu sein: „Gerade anspruchsvolle und weit reichende Zielsetzungen von Sozial- und Bildungsinstitutionen lassen sich nicht ohne weiteres in irgendeiner kontrollierbaren und konsensfähigen Form überprüfen. So besteht immer die Gefahr, dass schließlich nur noch das überprüft wird, was vergleichsweise leicht bestimmbar oder messbar ist.“ (Terhart 2002, S. 56). Und in der Folge – so wäre zu ergänzen – nur noch das zum Gegenstand von Bildungsmaßnahmen gemacht wird, was diese Qualitäten der Überprüfbarkeit und Messbarkeit aufweist.

2. Bildungspolitische Entscheidungen über das, was an den Schulen gelernt werden soll, sind normative Entscheidungen, sie sollten – und sind es auch häufig – bildungstheoretisch fundiert sein. Sie lassen sich allerdings nicht aus deskriptiven empirischen Studien ableiten, die Beschreibungen eines Ist-Zustandes liefern.

„Wie alle derartigen internationalen Leistungsvergleichsstudien, so liefert die PISA-Studie ein facettenreiches Bild des Leistungsstandes. Es handelt sich um Deskription und um die statistische Ermittlung von Zusammenhängen. Deshalb ist es methodisch gesehen nicht möglich, aus den Ergebnissen zwingend bereits auf Ursachen für das Zustandekommen der Ergebnisse zu schließen. Wenn man also über Ursachen sprechen will, so verlässt man tendenziell den Boden dessen, was durch die Studie selbst unstrittig gesichert ist.“ (Terhart 2002, S. 30). Auch wenn es also methodisch unzulässig aus den Ergebnissen solcher Studien auf Ursachen zu schließen und entsprechende Gegenmaßnahmen zu fordern, so hat die öffentliche Diskussion im Anschluss an den so genannten „PISA-Schock“ ein anderes Bild ergeben. Dass die PISA-Studie gegenüber fast jeder Zuschreibung offen ist, hat die häufig ideologisch und mit quasi-empirischer Rhetorik geführte Diskussion über Ursachen und zu treffenden Maßnahmen gezeigt, die sie hervorgerufen hat. Aus einem empirischen Befund lassen sich eben – je nach politischer Überzeugung – sehr unterschiedliche Strategien ableiten und in die Tat umsetzen. Zugespielt formuliert: ein schlechtes Abschneiden Deutschlands im Kultur-PISA kann für die einen auf zu wenig oder zu spät einsetzenden Unterricht in künstlerischen Fächern zurückzuführen sein und damit eine Stärkung dieser Fächer notwendig machen. Für die anderen ist es ein weiteres Zeichen für den Untergang des Abendlandes und erfordert erzieherische Maßnahmen zur Stärkung der Leitkultur.

Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?

3. Die Einführung von Bildungsstandards als Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulfächern ist umstritten. Diese Diskussion kann hier nicht ausführlich nachgezeichnet werden (vgl. dazu Frost 2006). Deshalb nur einige kurze Anmerkungen:

- Für das junge Fach Darstellendes Spiel könnten Bildungsstandards durchaus eine Chance zur fachlichen Selbstvergewisserung bieten, da in ihnen überprüfbare Qualitätsansprüche an den Unterricht und seine Ergebnisse formuliert werden müssen, die eine gezielte Entwicklung des Fachs anstoßen können.

Es ist allerdings zu entscheiden, ob man Mindeststandards oder Regel- bzw. Maximalstandards anstreben möchte. Das Klieme-Gutachten (Klieme 2003, S. 27 ff.) empfiehlt zur Überprüfung der Qualität von Bildungsinstitutionen, Mindeststandards zu formulieren und warnt davor, Standards als Ausleseinstrument zu benutzen, wie es durch Regel- bzw. Maximalstandards geschehen könnte. Solche Standards führen darüber hinaus zu starken inhaltlichen Festlegungen und erfahrungsgemäß zu einem verstärkten „teaching to the test“ (vgl. Zülch/Pfeiffer 2006, S. 316 f.).

- Wesentlich ist auch die in der einschlägigen Diskussion vorgenommene Unterscheidung in drei Dimensionen von Standards:

- Content standards beziehen sich auf die Festlegung der Inhalte,
- Performance standards auf das zu erreichende Leistungsniveau und
- Opportunity-to-learn-standards auf die Ressourcen, wie z. B. Schulausstattung, Lernumgebung oder Lehrerbildung, die Lernen in einer bestimmten Qualität erst ermöglichen.

Diese drei Dimensionen stehen in enger Beziehung zueinander und es empfiehlt sich, Standards nicht einseitig nur an eine der Dimensionen anzulegen (vgl. Terhart 2003). Für das Fach Darstellendes Spiel ist es zumindest bedenklich, in einem voraussetzenden Gehorsam Bildungsstandards für den „output“ zu formulieren, solange es in der Bundesrepublik erst ein einziges grundständiges universitäres Studium für Lehrerinnen und Lehrer dieses Fachs gibt, die Qualität der „opportunity-to-learn-Standards“ also noch relativ ungesichert ist.

- Erfahrungen mit Bildungsstandards im Fach Deutsch legen Skepsis nahe: „Die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbstständigem Lernen in angeleitetes Training“, das sind die Mechanismen, die Kasper Spinner (Spinner 2004) aus der Erfahrung der Standardisierung im Fach Deutsch beschreibt. Seine Bedenken betreffen dabei vor allem diejenigen Fachinhalte, die als die ästhetische Dimension des Fachs angesehen werden können.

4. Es liegen bereits jetzt aussagekräftige – auch empirische – Erkenntnisse über die Wirkungsweise künstlerischer Fächer vor. Ich will hier nur einige nennen:

- Die internationale Studie „The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education“ (Mün-



Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?

ter 2006), die von der UNESCO in Auftrag gegeben wurde und unter der Leitung der Bildungsforscherin Anne Bamford durchgeführt wurde. Diese Studie stellt die positiven Auswirkungen einer qualitativ hochwertigen künstlerischer Bildung auf die Schülerinnen und Schüler, das Lehren und Lernen, die Schule und die Region dar.

- Das vom Zentrum für Kulturforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitete „1. Jugend-Kulturbarometer“ (Keuchel/Wiesand 2006.) Die Studie gibt Einblicke in Umfang und die Art des kulturellen/künstlerischen Interesses von Jugendlichen, stellt seine Abhängigkeit von der sozialen Schicht, von schulischer Förderung fest und gibt Auskunft über positive Zusammenhänge zwischen kulturellem und künstlerischem und zum Beispiel politischem Interesse, zum Leseverhalten oder zum Interesse für fremde Kulturen.
- Das innerhalb der PISA-Studie auffällig gute Abschneiden von Schulen, die einen künstlerischen Schwerpunkt in ihrer Arbeit setzten, ich nenne als Beispiel – weil sie die bekannteste ist – die Helene-Lange Schule in Wiesbaden;

Mein Zwischenfazit: *Ob* oder *dass* Theaterspielen in den Schulen unterrichtet werden soll, kann mit einer weiteren large-scale Untersuchung à la PISA nicht entschieden werden. Das ist Gegenstand bildungspolitischer Entscheidungen, die bereits jetzt auf der Grundlage bildungstheoretischer und empirischer Ergebnisse getroffen werden können.

Es besteht allerdings Forschungsbedarf – und das lässt sich vielleicht auch als ein vorläufiges Ergebnis der Tagung zur Wirkungsforschung an der Universität Oldenburg vom Januar 2007 formulieren – dahingehend, wie Prozesse der Vermittlung im Bereich des Theaterspielens konkret verlaufen und welche *spezifischen* Bildungsprozesse, solche, die dem Theaterspielen immanent sind, dabei angestoßen werden können. Die Fragestellungen solcher Studien richten sich nicht in erster Linie darauf, welche Transferwirkungen in Bezug auf kognitive Entwicklungen oder sogenannte „soft skills“ mit dem Theaterspielen zu erzielen sind, sondern wie Gestaltungsprozesse in Theaterproduktionen verlaufen und, davon ausgehend, welche Bildungswirkungen mit ihnen einhergehen.

Damit komme ich zum zweiten Teil meiner Überlegungen, zu Forschungsperspektiven, die über die Qualität der *ästhetisch* bildenden Wirkungen des Theaterspielens Auskunft geben könnten und gleichzeitig zur Qualitätsentwicklung des Fachs beitragen können.

2. Forschungsperspektiven

Zunächst stellt sich die Frage, woran diese Qualität festzumachen ist, was Gegenstand ihrer Beurteilung ist. Ich möchte hier an Klaus Mollenhauer anknüpfen, der vor nun ca. 20 Jahren die Diskussion um die ästhetische

Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft wiederbelebt hat. Die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung lasse sich nur dann beobachten, so vermutete er, wenn „die Wirkung eines ästhetischen Ereignisses in einem neuen Ereignis zur Darstellung kommt“ (Mollenhauer 1990, S. 16).²

Dieses aus der Perspektive der Bildungstheorie formulierte Plädoyer für den Blick auf das spezifische Bildungseignis wird – unter anderem Vorzeichen – auch aus der Sicht der Bildungsforschung unterstützt. So formuliert Howard Gardner, langjähriger Leiter des Harvard Project Zero, einer Studie zu den Transferwirkungen von künstlerischen Aktivitäten auf andere Kompetenzen: „The biggest error in evaluation is to begin with the measurement tools and then fit the teaching to the tools, rather than to begin with the desired performance and then adapt or fashion measurements to the desired educational goals.“³

Für die Erforschung von Bildungsprozessen, die durch das Theaterspielen angestoßen werden können, lassen sich aus diesen Überlegungen folgende Perspektiven ableiten:

- Künstlerische Arbeitsprozesse, die damit verbundenen Erfahrungen und die dabei entstehenden Produkte – auch im pädagogischen Zusammenhang – sind einmalig und unvergleichlich und in hohem Maße situationsabhängig. Studien zur bildenden Wirkung solcher Prozesse müssen sich also dem einzelnen Projekt, seinem konkreten Verlauf und dem Projektergebnis zuwenden. Hier ist die Fallstudie und ihre Erforschung mit qualitativen empirischen Methoden – unterstützt durch Foto und Videodokumentation – beispielhaft, wie sie von Georg Peez für die Kunstpädagogik vorgeschlagen und erprobt wird (vgl. Peez 2000).
- Durch die Fokussierung des Einzelfalls geraten innerhalb des schwer zu überblickenden Gesamtgeschehens auch Phänomene in den Blick, die möglicherweise bisher unbemerkt geblieben sind, nach denen innerhalb des Forschungsprozesses deshalb auch nicht gefragt werden konnte. Deshalb kann diese Vorgehensweise auch dazu führen, im noch relativ unerschlossenen Feld der ästhetischen Bildung Forschungsfragen erst zu generieren.
- Entscheidend dabei ist, das *Wie* der jeweiligen theatralen Produktion zu untersuchen: Wie, mit welchen Mitteln, erreicht eine Gruppe eine intendierte Darstellung, wie bezieht sie sich auf den sozialen Kontext der Arbeit, wie auf zeitgenössische künstlerische Vorbilder, mediale Ereignisse u. ä., wie werden die Zeichen aus diesen Kontexten gebraucht. Hier lassen sich auch Qualitätskriterien für die Beurteilung einer Produktion entwickeln.
- Für alle diese Untersuchungen gilt, dass die beteiligten Akteure als Experten für ihre einmalige Arbeit angesehen werden müssen. Gespräche und Diskussionen über den Arbeitsprozess, die wiederum mit Methoden der qualitativen Forschung auszuwerten sind, stellen wichtige Informationen über die bildenden Wirkung der

Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-PISA?

künstlerischen Arbeit dar. In welcher Weise wird die Arbeit von den beteiligten Akteuren reflektiert? Lässt sich von konzeptionellen Überlegungen sprechen? Wie verlaufen die Prozesse des Findens und Verwerfens von theatralen Gestaltungsmöglichkeiten? Aus solchen Gesprächen lassen sich nicht nur Schlüsse auf die Gestaltungskompetenz der Akteure ziehen, sondern auch auf ihre Kompetenz theatrale – oder auch künstlerische Zeichen allgemein – lesen zu können, also darauf, was in der PISA-Studie mit „literacy“ (deutsch: „Grundbildung“, besser: Lesefähigkeit) umschrieben wird und auf die damit einhergehende Kompetenz zur Teilhabe am kulturellen Leben verweist.

- Abschließend soll eine Forschungsperspektive erwähnt werden, die als „artistic research“ oder practice as research“ in Großbritannien, Skandinavien und den Niederlanden im Bereich von Theatre/Drama oder Performance Studies seit einigen Jahren diskutiert wird (vgl. Ledger 2006). Gemäß dieser Konzepte wird nicht über die Bildungsprozesse geforscht, die sich durch Theaterspielen ergeben, man geht vielmehr davon aus, dass die Praxis des Theaterspiels als Forschung und damit als bildend für Akteure und Adressaten angesehen werden kann. Dabei kann sich „Practice as Research“ zum einen auf den künstlerischen Prozess selbst beziehen. Es kann sich aber auch auf einen zu erforschenden Bereich gesellschaftlicher Praxis beziehen. Bekannt sind hier die Produktionen der Gruppe Rimini Protokoll, die Ausschnitte sozialer Realität im künstlerischen Kontext thematisieren und dabei Experten des Alltags auf die Bühne bringen. Die Nähe zum Konzept des forschenden Lernens liegt hier auf der Hand.

Wenn man sich der Überzeugung des Bildungs- und PISA-Forschers Jürgen Baumert anschließen kann, der das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in der auf naturwissenschaftliche Kompetenz bezogenen PISA-Studie in einen Zusammenhang mit dem verbreiteten empiristischen Weltbild bringt (vgl. Baumert 2002), der Vorstellung also, unser Wissen liefere ein Abbild von Welt und Wirklichkeit, dann bietet sich künstlerische Forschung geradezu an, auf die wirklichkeitskonstruierende Funktion von Weltaneignung und -darstellung hinzuweisen. Speziell im Falle des Theaterspiels lässt sich die Konstruktion und Umkonstruktion von Wirklichkeit am eigenen Leib erfahren.

Anmerkungen

1 Auch in dem bisher avanciertesten Vorschlag einer solchen Studie, dem von der Bildungsforscherin Susanne Keuchel vorgelegte Diskussionspapier zur „Kompetenzmessung von Kultureller Bildung an Schulen (KKB)“ (unveröffentlichtes Manuskript, vorgelegt bei der Tagung „Evaluation kultureller Bildung in der Schule“ vom 13.–15.6.07 in Wildbad-Kreuth), das künstlerisch-kreative Kompetenzen über spezifische künstlerische Aufgabenstellungen messen will, ist – soweit ich sehe – die Problematik der Formulierung von

angemessenen Kriterien und der – für Vergleiche notwendigen – Skalierung innerhalb des Messverfahrens noch nicht befriedigend gelöst.

2 In seiner Schrift „Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern“. Weinheim/München 1996 verfolgte er diese These am Beispiel musikalischer und bildkünstlerischer Produktionen von Kindern.

3 www.centrepompidou.fr/symposium.educart.paris2007, März 2007.

* Dieser Artikel geht auf einen Vortrag beim Kongress „Wozu das Theater“ 22.–24.03.07 zurück.

Literatur

- Anne Bamford, The Wow factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Münster 2006
- Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius u. a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung Frankfurt/Main 2002
- Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2006
- Susanne Keuchel/Andreas Wiesand (Hg.) Das 1. Jugend-Kulturbarometer. „Zwischen Eminem und Picasso ...“ Bonn 2006
- Eckard Klieme u. a., Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003
- Klaus Mollenhauer, Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Dieter Lenzen (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3–17
- Adam Ledger, „Knowledge-in-action, In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen, Heft 49, 2006, S. 41–46
- Georg Peez, Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover 2000
- Kaspar Spinner, Der standardisierte Schüler. (Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.9.2004). In: Didaktik Deutsch. Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Heft 18/2005, S. 8–17
- Ewald Terhart, Nach PISA. Hamburg 2002
- Martin Zülch/Martin Pfeiffer, Qualitätssiegel für ein sperriges Fach? Über institutionalisierte Standards und mögliche Auswirkungen auf den Kunstunterricht. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa (Hg.), Kunstpädagogik im Projekt allgemeiner Bildung. München 2006, S. 314–327

Alte Baustellen schließen – neue eröffnen!

Joachim Reiss

Man spricht auch mal miteinander – doch mehr übereinander – wenn überhaupt. Es gibt Publikationen der einen und der anderen, die wissen nichts voneinander. Es gibt viele Festivals, auf denen man die anderen nie sieht. Und es gibt tausendfach tägliche Praxis, über die es nicht viel mehr gibt als Vorurteile.

Diese Verallgemeinerungen entsprechen meinen Beobachtungen der vergangenen 25 Jahre und sie gelten für die Akteure in unseren Bereichen:

- Professionelles Theater als Staats- oder Kinder- und Jugendtheater und Freies Theater,
- Schultheater,
- Amateurtheater,
- Theaterpädagogen in Theatern, in Zentren oder im Freien.

Müßig festzustellen, dass es hiervon positive Ausnahmen gibt. Die Tatsache, dass nun alle theaterpädagogischen Verbände an dieser Zeitschrift beteiligt sind, ist eine davon. Ob dies zur breiten Verständigung beiträgt, werden wir sehen. Das uns irgendwie gemeinsame Theatertreffen der Jugend der Berliner Festspiele GmbH hat dies nicht geschafft, im deutschen Kindertheaterfest stecken Potenziale. „Theater Heute“ hat soeben das Schultheater und die Theaterpädagogik entdeckt, solche kurzen Blicke über den Zaun haben auch schon die „Spiel und Bühne“ des BDAT und die „Deutsche Bühne“ des Bühnenvereins riskiert. Das wird nicht genügen.

Meines Erachtens brauchen wir eine diese Bereiche übergreifende Diskussion und Verständigung dringend, gerade weil einerseits alle ein relativ gefestigtes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein erarbeitet haben und weil andererseits die Sicherheit schwindet, dass unsere Existenz und Entwicklungsmöglichkeiten ad infinitum gewährleistet sind. Die Theater sorgen sich um ihr Publikum, die Theaterpädagogen um die Erschließung und Finanzierung ihrer Arbeitsfelder, das Amateurtheater um seine Anschlussfähigkeit und das Schultheater um seinen Status in der Schule „nach PISA“.

Gemeinsam ist uns die Überzeugung, die Theaterkunst sei ein unverzichtbarer Teil unserer Kultur, trage zur individuellen und sozialen „Lebenskunst“ bei und enthalte Bildungspotenziale, die jeder Einzelne und unsere Gesellschaft mehr denn je benötigen.

Daher ist es an der Zeit, alte Baustellen zu schließen, weil die alten Konkurrenzen und Grabenkämpfe um die Kinder und Jugendlichen, um die besseren Konzepte und die qualifiziertere Arbeit nicht mehr dem Stand der Dinge entsprechen.

Was das Theater in der Schule dazu beitragen kann, scheint den Theaterlehrern recht klar, wenn man die veröffentlichten Diskussionen in unseren Mitgliederzeitschriften, Festivals und Tagungen verfolgt. Auch die 30 gültigen Lehrpläne für Darstellendes Spiel und die mittlerweile zahlreiche Fach-



literatur steuern in Deutschland ungefähr in die gleiche Richtung:

Jeder Schüler (a) sollte in jeder Etappe (b) seiner Schulkarriere ein qualitativ gutes (c) und gesichertes (d) fachliches Angebot in Darstellendem Spiel (e) erhalten.

(a) Baustelle 1

Auch wenn das ganze Leben lang „Bildung“ in verschiedenen Bezügen stattfindet, so bleibt die öffentliche Schule doch die Institution, die alle Menschen durchlaufen und die trotz großer Mängel die einzige Chance auf ein egalitäres und demokratisches Bildungssystem darstellt. Vom Staat nicht die grundlegende Reform der Schule zu fordern und auf die Integration der ästhetischen Bildung samt des Theaterspiels zu verzichten, bedeutet den Rückzug auf rein bildungsbürgerliche und elitäre Konzepte. Diese Gefahr bergen die eigentlich wunderbaren Projekte wie z. B. „Kinder zum Olymp“ (Kulturstiftungen) oder „TUSCH“ (Theater und Schule), weil sie dazu tendieren, künstlerische Projekte nicht im Alltag der Schule anzusiedeln, sondern als besondere Einzelereignisse an Künstler und Kunstinstitutionen zu binden. Ein „Bündnis für Schultheater“ wäre die geeignete Maßnahme, um in der Schule eine Basis zu schaffen, auf die sich alle Akteure beziehen können: Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung, Amateurtheater, Theater aller Art. Wenn sie sich darauf verlassen könnten, dass in der Schule die Lust am und das Verständnis von Theater geweckt wird, hätten alle ihre begabten und interessierten Teilnehmer und Zuschauer. Musik und Sport zeigen, wie es geht, und das sogar auf der Basis einer veralteten Didaktik.

Die Baustelle der Konkurrenz um die Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Freizeit Theater machen wollen, könnte geschlossen werden.

(b) Baustelle 2

Die Bildungsforscherin Prof. Anne Bamford (UNESCO) weist nach, dass ästhetische Bildung nicht einmal erworben wird und dann als vorhanden vorausgesetzt werden kann, sondern dass die Bildungsprozesse des Theaterspiels in jeder Entwicklungsphase eine besondere Bedeutung und Wirkung haben, also vom Kindergarten bis zum Studium regelmäßig angeboten werden müssen. Das kann grundlegend und als Basisbildung nur die Schule und in der Schule nur ein Fach leisten.

Die Baustelle der Konkurrenz zwischen der außerschulischen Jugendbildung, der Jugendpflege und der Schule kann geschlossen werden.

(c) Baustelle 3

Einer der dominierenden Sätze, die ich in diesem Juli in Hongkong sowohl beim IDEA-Weltkongress (Internatio-

nal Drama/Theatre and Education Association) als auch beim World Creativity Summit (World Alliance of Arts Education – ISME, INSEA, IDEA, UNESCO) von Protagonisten häufig gehört habe, lautet: „Bad arts education is worse than no arts education“. Ein wohlfeiler Merksatz, über den man sehr gut nachdenken sollte, bevor man ihn zur Handlungsmaxime machte. Was in unserer Arbeit schlecht und gut ist, halte ich noch längst nicht für ausdiskutiert und trotz Standards wird immer ein großer Bereich bleiben, in dem wir Qualität theaterpädagogischer Leistung individuell unterschiedlich einschätzen und in diverse Relationen setzen. Eins aber scheint klar: Theaterlehrer brauchen eine Ausbildung in Darstellendem Spiel, deren Qualität auf einem didaktischen Konzept des Fachs beruht und auf überprüfbaren Standards der Lehrerbildung, die vor allem auch praktische Ausbildung voraussetzen. Nur so kann die Qualität von Schultheater nachhaltig gesichert werden und anerkannt und folgenreich in die gesamte Lern- und Schulkultur einwirken, anstatt im besten Falle exotisch zu bleiben. Die Baustelle der Konkurrenz qualifizierter Theaterpädagogen versus dilettierender Lehrer kann geschlossen werden. Gleich daneben sind die Arbeiten auf der Baustelle der Lehrerbildung zu verstärken und mit der theaterpädagogischen Ausbildung zu verknüpfen.

(d) Baustelle 4

Wenn das Darstellende Spiel nicht dem Zufall überlassen werden soll, den engagierte Lehrer, beflissene Eltern oder ehrgeizige Schulleiter gelegentlich herbeiführen, dann muss es in den jeweils geltenden schulischen Strukturen verankert werden. So lange das die Schulfächer sind und so lange schulische Ressourcen wie z. B. Lehrerversorgung, Platz in der Stundentafel, Raumangebot, Weiterbildung u. a. an Fächer gebunden werden, kann DS erfolgreich, beständig, zuverlässig, qualitativ gut und für alle Schüler nur als Schulfach bestehen und sich in der Konkurrenz mit anderen Fächern durchsetzen. Theaterarbeit in der Schule darf nicht irgendwie fortgebildeten Lehrern anderer Fächer überlassen oder gar als Teil des Deutschunterrichts gesehen werden. Erst mit der Einsicht, dass Theater nicht die Interpretation von Literatur mit anderen Mitteln ist, konnte sich das Schultheater in den 70er Jahren vom Deutschunterricht lösen und erkennen, dass Theater als eigenständige und umfangreiche künstlerische Disziplin in der Schule fehlte und von den Fächern Musik und Kunst ebenso wenig vermittelt werden kann wie in Deutsch. Wenn in Deutsch gesungen wird, im Sport getanzt und in Physik Bilder gezeichnet werden, dann ist das sinnvoll, aber kein Unterricht in Musik, kreativem Tanz oder Bildender Kunst. Dass Theaterarbeit per se fächerübergreifend und projektorientiert ist, muss hier nicht betont werden. Schultheater hat also die geringsten Probleme mit Konzepten, die die Zukunft der ästhetischen Bildung in der Schule

Alte Baustellen schließen – neue eröffnen!

nicht in Fächern, sondern in Projekten sehen. Schultheater hat ein Problem mit dem billigen Verweis auf diese Zukunftsperspektive, mit der Bildungspolitik seit langem gerne argumentieren, um die Einführung des Fachs DS zu verhindern, während sie bestehende Fächer stabilisieren.

Die Baustelle, Theaterarbeit sei etwas so Besonderes, dass sie im Korsett der Schule ersticke, muss wegen tausendfach erwiesener Bodenlosigkeit geschlossen werden.

(e) Baustelle 5

Die geltenden Lehrpläne für Darstellendes Spiel in allen Ländern sind die einzigen Lehrpläne, die konsequent Projektunterricht vorschreiben. Mit der Entwicklung einer theaterästhetischen Kompetenz orientierte sich das DS sehr früh – auch ohne diesen Begriff explizit zu kennen – an einer Theater-Literacy, die in jedem auf eine Aufführung gerichteten Theaterprojekt, ob Eigenproduktion oder Textbearbeitung, zu erwerben ist. Dramatische Strukturen, theatral-kreative Arbeitsweisen, Gestaltungsmöglichkeiten, Formen, Genres und Gesetze theatralen Gestaltens und schauspielerischen Handelns stehen im Zentrum des Curriculums, nicht die Beschäftigung mit vorgegebenen Theaterstücken oder das Kennenlernen eines Kanons aus Werken, Genres, Theaterpraktiken, Theatergeschichte und Theorien. Daher sieht jeder der 32 gültigen Lehrpläne des Fachs Darstellendes Spiel (oder „Darstellen und Gestalten“ oder „Dramatisches Gestalten“, wie das Fach in manchen Ländern heißt) die praktische Durchführung eines Theaterprojekts und die mindestens schulöffentliche Aufführung seines Ergebnisses vor.

DS setzt sich damit auch von der Theaterwissenschaft als universitärer Bezugsdisziplin ab. DS darf im Unterschied zu allen anderen Fächern, insbesondere auch Kunst und Musik, rein als Projektunterricht gedacht werden. Es konnte wegen seiner „späten Geburt“ darauf verzichten, wissenschaftlich gegründete Fachsystematik in einzelnen Unterrichtseinheiten (Lehrgängen) kognitiv – bestenfalls an praktischen Beispielen und Übungen – zu vermitteln, sondern durfte von Anfang an eine körperliche und kreative Konzeption verfolgen, die erst heute so richtig modern ist, in den 80er und 90er Jahren noch eher schul-exotisch war.

Damit steht die theatrale Praxis als kulturelle Praxis innerhalb der Schulgemeinde im Vordergrund des Fachs Theater und wird das auch beibehalten, wenn es jetzt in anderen Ländern als bisher in Bremen und Hamburg Abiturfach wird.

Dies ist eigentlich der stärkste Impuls, den das Fach DS in die ästhetische Bildung und in die Schulbildung insgesamt einbringt. Projekte sind hier kein Sonderfall, keine Motivationshilfe und keine methodische Raffinesse, sondern die reguläre Struktur, in der sich Schüler den Gegenstand Theater aneignen.

Damit wird gleich mehreren reformpädagogischen Erkenntnissen und Anforderungen auf eine ganz selbstverständliche Weise Rechnung getragen. Außerdem garantiert das Projektverfahren, dass aus dem Theaterunterricht ein Erlebnis wird, eine echte Erfahrung, und dass zentrale Schlüsselkompetenzen im Gruppenprozess und aufgrund der besonderen Erfordernisse theatralen Arbeitens erworben werden können.

Diese Erfahrungen empirisch zu belegen und differenziert zu erforschen, macht die Erweiterung der jüngsten Baustelle nötig: Empirische Bildungsforschung in enger Kooperation der Beteiligten!

Baustelle 6

Die Verabschiedung vom klassischen Deutschlehrer-Schultheater bedeutete auch die Lösung vom Staatstheater als alleinigem Vorbild und Orientierungsmarke. Mit dem Begriff Darstellendes Spiel wurde das aktiv Spielerische des Schauspiels betont und die theatrale Auseinandersetzung mit der Welt als Kern Darstellender Kunst benannt. Diese Fachbezeichnung entlastet das Schultheater von der Orientierung an den Stadt- und Staatstheatern und eröffnet die Möglichkeit, sich wirklich auf die Schüler als Theatermacher einzulassen, ohne sie zu Schauspielern im Kleinformat ausbilden zu müssen. Wir wissen nicht, ob das der Grund war, dass die Theater das Schulfach DS nie auch nur annähernd so stark unterstützt haben wie die Musikinstitutionen das Fach Musik. Es wird vielleicht zu wenig gesehen, dass Schultheater sich immer auch mit professionellem Theater in vielen Theaterbesuchen und -gesprächen auseinandersetzt und dass Theaterschüler später selbstverständlich zum besten und verlässlichsten Publikum gehören, das die Theater sich wünschen können.

Die Baustelle, auf der die enge Kooperation zwischen Schultheater und Theatern entwickelt wird, muss eröffnet werden.

Es gibt keine Alternative zum Fach Theater in der Schule, gerade in einer Schule, die sich auf dem langen Weg zum Projektunterricht befindet und die die verloren gegangene Verbindung der Gegenstände mit den menschlichen Sinnen sucht.



Theatrale Bildung – Eine vergleichende ethnographische Studie im Grundkurs Dramatisches Gestalten an Gymnasien

Tanja Bauer/Katharina Marquard

Wozu dient das Theater?

Dem Schultheater werden immer wieder enorme Bildungswirkungen im individuellen, sozialen und künstlerischen Bereich zugeschrieben. Kaum empirisch abgesichert, sind viele dieser Zuschreibungen zwar plausibel, bewegen sich aber in den Horizonten des Wünschenswerten und Vermutlichen. Daher bedarf es – gerade auch in Ergänzung zur Forschung im Kontext der Bildenden Kunst – der empirischen Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen im Schultheater.

Im Folgenden sollen Forschungsanliegen, theoretische und methodische Grundlagen sowie erste Ergebnisse einer am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Studie zur theatrale Bildung skizziert werden. Ziel des Projekts ist es, mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden theatrale Bildungsprozesse anhand von zwei Aufführungen des Grundkurses *Dramatisches Gestalten* an zwei bayerischen Gymnasien zu untersuchen. Neben der Dokumentation der Premiere bzw. der Aufführungen stehen hierbei besonders die Probenprozesse und die mit ihnen verbundenen Bildungsentwicklungen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die zweijährige Laufzeit ermöglicht es den Projektmitarbeitern Tanja Bauer, Leopold Klepacki, Eckart Liebau, Katharina Marquard und Jörg Zirfas je zwei Aufführungen der beiden Schulen miteinander zu vergleichen. Durch die Kontrastierung der parallel stattfindenden Untersuchungen soll eine gegenstandsorientierte Theorie theatraler Bildung erarbeitet werden.

Das Projekt wird von der Stuttgarter Heidehofstiftung gefördert und wurde vom bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus autorisiert.

1. Theorie und Methode

Auf theoretischer Ebene kann die Projektgruppe, neben der Rezeption des bereits vorhandenen wissenschaftlichen Diskurses auf dem Gebiet der ästhetischen Bildung, auf umfangreiche Ergebnisse der eigenen Vorarbeiten als Grundlage für ihre Analysen zurückgreifen¹. In diesem Zusammenhang ist auch der vom Institut für Pädagogik Erlangen gemeinsam mit dem Institut für Theater- und Medienwissenschaft und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Nürnberg seit dem Wintersemester 2001/02 an der Universität Erlangen-Nürnberg interdisziplinär betriebene Erweiterungsstudiengang „Darstellendes Spiel in der Schule“ zu nennen, der als praxisorientierter Reformstudiengang zum Staatsexamen führt.

Die Forschungsarbeit besteht konkret in der Begleitung der Grundkurse über zwei Schuljahre hinweg. Vom ersten Treffen der Gruppen an bis zur letzten Aufführung beobachten jeweils zwei Mitarbeiter der Projektgruppe den gesamten Prozessverlauf und dokumentieren diesen mittels Video-, Ton- und Fotoaufnahmen. Insgesamt kommen folgende Methoden aus dem Spektrum der qualitativen Sozialforschung zum Einsatz:

Videogestützte Beobachtung in Kombination mit Fotodokumentation: Neben der Dokumentation der (szenischen) Gestaltung des Proben- und Bühnenraumes stehen hier vor allem die körperlichen Prozesse des Theaterspiels im Mittelpunkt. Veränderungen in der Nutzung des Bewegungsraumes, im Zusammenspiel des Grundkurses sowie hinsichtlich der Körperhaltung und der gesamten äußerlichen Erscheinung der Theaterschüler können

verfolgt, in ihrer Entwicklung nachvollzogen und beschrieben werden.

Theatertagebücher: Die beteiligten Schülerinnen und Schüler führen Theatertagebücher, die insbesondere einer begleitenden subjektiven Reflexion der theatralen Erlebnisse dienen. Hierin erschließen sich prozessbegleitend die allmähliche Konstitution der Erfahrung, aber auch Brüche, neue Einsichten und Umorganisationen der Wahrnehmung.

Narrative Interviews in Kombination mit Leitfadeninterviews: Im Verlauf sowie nach Abschluss des Grundkurses wird die Perspektive der Beforschten mit Hilfe von narrativen und Leitfadeninterviews erhoben. Damit sollen sowohl allgemeine Vorstellungen von Theater, Vorerfahrungen der Schüler, ihre Erwartungen und Teilnahmemotivationen hinsichtlich des Kurses sowie die Sicht der einzelnen Beteiligten auf ihre Bildungsprozesse in einer evaluativen Rückschau erfasst werden.

Diese Kombination verschiedenster Methoden der qualitativen Sozialforschung, die die Möglichkeit bieten, nicht nur die individuellen Einschätzungen der Beteiligten, sondern auch Gruppenprozesse sowie die Gestaltung theatraler Bildungsräume zu erfassen und zu analysieren, bildet die Basis einer möglichst exakten Rekonstruktion der zu untersuchenden Bildungsbewegungen.

2. Der Stand der Dinge

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die Erhebungen des ersten Schuljahres abgeschlossen und die umfangreichen Daten werden nach gründlicher Auswahl geeigneter

Ein Plädoyer für neue Perspektiven theaterpädagogischer Arbeit

Szenen der Analyse und Interpretation nach hermeneutischen Verfahren unterzogen. Die Auswertung der Videoaufnahmen, Beobachtungsprotokolle und Interviews verdeutlicht zunächst, dass es sich um strukturell sehr unterschiedliche Kurse handelte. Während der eine auf große Freiräume und eine Betonung von diskursiven Elementen setzte, war der andere von einer Schwerpunktsetzung auf körperlich-leibliche Dimensionen und der Anregung einer kreativen Mitarbeit der Schüler an der Formentwicklung des Stückes geprägt. Diese Verschiedenartigkeit der Verläufe ist sicherlich nicht zuletzt auf die unterschiedlichen didaktischen Ansätze der jeweiligen Theaterlehrer zurückzuführen und schlägt sich auch in der Reflexion durch die Schüler nieder, welche die Kurse in einer abschließenden Interviewrunde durchaus differenziert und mit analytischer Genauigkeit Revue passieren ließen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen ist anzunehmen, dass theatrale Bildung im hohen Maße nicht nur von den vorhandenen bzw. nichtvorhandenen (theatralen) Kompetenzen der Schüler, sondern von den formalen, methodischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Didaktik, der Organisation und nicht zuletzt des gespielten Stückes abhängig ist.

4. Ausblick

Die Ergebnisse der gemeinsamen Forschungsarbeit im Projekt werden nach Abschluss der Studie in mindestens drei Publikationen vorgelegt. Neben einem Forschungs-

bericht, der den gesamten Projektverlauf nachzeichnet sowie die Kontrastierung der beiden Schulen vornimmt, werden die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Katharina Marquard und Tanja Bauer sich in ihren Dissertationen den besonderen Aspekten der Theaterarbeit an jeweils einer der beiden Schulen zuwenden. Im Anschluss an die zweijährige Erforschung der theatralen Bildungsprozesse soll dann die didaktische Perspektive im Schultheater stärker in den Blick genommen werden, um in einem zweiten Projektdurchlauf empirisch zu erforschen, welche Mittel und Möglichkeiten Theaterlehrkräften zur Unterstützung theatralen Lernens zur Verfügung stehen. Ziel ist die systematische Entwicklung einer Didaktik des Schultheaters, auf deren Grundlage dann auch ein Curriculum für das Schulfach Theater/Darstellendes Spiel weiterentwickelt werden kann. Damit kann und soll dann auch der überfälligen Etablierung des Schultheaters in allen Bundesländern als drittes künstlerisches Fach der Weg geebnet werden. Das Projekt „Theatrale Bildung“ will nicht nur allgemein zur Stärkung des Theaters in der Schule in allen seinen Formen beitragen, sondern auch zur verbindlichen Einführung des Faches Theater/Darstellendes Spiel in allen Jahrgangsstufen und Schulformen einen Beitrag leisten.

Anmerkung

1 vgl.: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröder, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule (Weinheim u. München/2005) sowie: Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters (Weinheim u. München/2007)

Ein Plädoyer für neue Perspektiven theaterpädagogischer Arbeit Über die Bedeutung von zeitgenössischem Theater und Kunstdidaktik

Susanne Esser

Wie arbeitet und wirkt zeitgenössisches Theater und welche Möglichkeiten bieten diese Erkenntnisse und Methoden für die theaterpädagogische Arbeit in der Schule? Was verbindet Theaterpädagogik und Kunstdidaktik bzw. welche Ansätze können von der Kunstdidaktik aufgegriffen werden?

Über zeitgenössisches Theater

Theater benutzt unterschiedliche Parameter, die auf Grund ihrer spezifischen Eigenschaften und Einsätze sehr unterschiedliche Wirkung besitzen. Text, Sprache, Raum (öffentliche wie private, mediale Bühnen-Räume, Nicht-Orte), Tanz, Körper, neue Medien, Authentizität Figur und Wahrnehmung der Zuschauer bestimmen durch ihre Vernetzung die Aussage einer Inszenierung und sind gleichwertige Ebenen neben dem Schauspiel geworden. Das innere Kommunikationssystem vermischt

sich mit dem äußeren; Präsenz hat die Präsentation vielfach abgelöst, Simultanität das Nacheinander, Sprecher die Figuren, das Situative die Handlung ... Die Hierarchie der Theaterrmittel ist gewichen, die Grenzen der Kunstgattungen längst nicht mehr klar zu ziehen und es können multimediale, mehrdimensionale, heterogene, interaktive Inszenierungen entstehen – aber auch sehr reduzierte Aufführungen, die einen bewussten Kontrast zum Reiz überflutenden Alltag setzen. Aufführung und Rezeption fallen unmittelbar zusammen, da sich Spieler wie Zuschauer durch ihre Co-Existenz im gleichen Hier

Ein Plädoyer für neue Perspektiven theaterpädagogischer Arbeit

und Jetzt befinden. Hans-Thies Lehmann hat diese Merkmale postdramatischen Theaters in seinem Buch „Postdramatisches Theater“ ausführlich beschrieben. Durch eine künstlerische Auseinandersetzung mit Texten und Wirklichkeiten und einem innerästhetischen Medienwechsel ist die Darstellung nie 1:1. Dies ermöglicht diskursive Auseinandersetzungen im Inszenierungsprozess wie in der Rezeption.

Über Schule und zeitgenössisches Theater

Mir stellen sich folgende Fragen: Wie reagiert die Theaterpädagogik auf diese postdramatische oder eben zeitgenössische Form des Theaters? Wie kann in der Schule die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Dramatik und Regie und in diesem Zusammenhang auch eine neue Art zu inszenieren bzw. zu spielen aussehen? Fundament der Theaterarbeit sind vielfach die Regie- und Schauspielmethoden von anerkannten Theatermachern wie Brecht, Tabori, Grotowski, Brook, Stanislawski; – Methoden, die zweifelsfrei wichtig sind für die praktische Arbeit, die unterschiedliche Herangehensweisen ermöglichen, die „Handwerkszeug“ vermitteln und Teil der Theatertheorie und -geschichte sind. Auch Gabriele Czerny bezieht sich in ihrem Buch auf bereits bestehende Positionen und formuliert die Ansätze von Scheller, Kunz, Frei, Johnstone, Ritter und Jenisch. Sie befasst sich ebenfalls mit Hentschel und Seel, dem Verständnis der ästhetischen Bildung, bevor sie darauf aufbauend ihr eigenes theaterpädagogisches Modell „Safari“ formuliert. Ohne Vorheriges kritisieren zu wollen, frage ich mich, ob diese Ansätze die richtigen sind für Schüler und eine Auseinandersetzung mit postdramatischem Theater. Die Dominanz des Textes und das Verkörpern von Rollen sind schließlich seit etwa 1960 zurückgewichen und andere Zeichenebenen haben an Interesse und Bedeutung gewonnen. Theater in der Schule sollte daher für die Ästhetik der unterschiedlichen Wirkungsebenen sensibilisieren, damit diese rezipiert und im Arbeitsprozess begründet eingesetzt werden können. Des Weiteren sind viele Stücke der Postdramatik Diskursstücke, welche es nahe legen, die Arbeit in Projekten auf offenen, assoziativen Wegen zu beschreiben.

Es sind die Sprache, die Themen, die Alltagshandlungen, Film- und auch Musikzitate oder gar eine Tanzrichtung, die Schüler aus der Alltagsästhetik der Populärkultur kennen. Es sind die Bewegung, die Bilder oder der Ton, die die Ebene des Textes ergänzen. Als Orientierung kann David Bösch (Jahrgang 1978) dienen, der in seinen modernen Inszenierungen Themen anschnidet, die das deutlich junge Publikum wiedererkennt. Die verringerte Distanz zwischen der Kunstform Theater und der Performativität im Alltag ist in meinen Augen die Chance für theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Gesten, Begriffe, Bilder des Alltags können

auf der Bühne entdeckt bzw. in alltäglichen Situationen beobachtet und erlebt werden und sind durchaus als verbindende Aspekte zu sehen. Die Kompetenzen der Schüler sollten genutzt und integriert werden, schließlich ist ein jeder Spezialist in den Dingen, die ihn interessieren. Sie dort abholen, wo sie stehen, ist eine gute Ausgangssituation, um die gemeinsame Arbeit in einem Projekt zu beginnen. Unabhängig davon, ob im Zentrum zunächst das Spiel, ein Text, Raum, Medien, Fragen oder Thesen stehen, geht es zunächst darum, mit dem zu arbeiten, was die Schüler motiviert und interessiert (soweit es für theatrale Prozesse relevant sein kann), um sich dann in einem Prozess wieder davon zu lösen. Dies ist nicht zu verstehen als 1:1-Darstellung des Alltags bzw. der Schülerpersönlichkeiten, sondern als künstlerische Auseinandersetzung, als Transfer, den es in einer Präsentation festzuhalten gilt.

Über die Arbeit mit Medien

Ein möglicher Ansatzpunkt ist die Auseinandersetzung mit Medien. Nicht mehr wegzudenken aus unserem täglichen Tagesablauf sind Mediennutzung, -konsum und -produktion. Das ästhetische Verhalten von Schülern kann in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und der Mediennutzung im Theater gegenübergestellt werden. Dieses nutzt und produziert Bilder, hinterfragt oder kommentiert sie, setzt sich künstlerisch mit ihnen auseinander und überträgt Medieneigenschaften auf ein neues Medium (Intermedia). Sowohl die Ebenen des Textes und der Sprache als auch der Inszenierung und Choreografie von Bewegungen und der damit verbundenen Positionierung zueinander, zu Raum und Requisiten, kann durch Merkmale der Mediennutzung geprägt sein. Neben dem direkten Einsatz von Videoeinspielungen oder Projektionen einer Live-Kamera und intermedialen Referenzen haben auch der Clip-Rhythmus oder die Zapping-Ästhetik Einzug ins Theater gefunden, wie zum Beispiel in den Texten René Polleschs. Wie die Kunstdidaktik und Medienpädagogik kann auch die Theaterarbeit zum Ziel haben, den Umgang mit Bildern zu lehren, über die Manipulation und Macht aufzuklären und Fähigkeiten zu vermitteln, die Menschen ermöglichen Bilder zu lesen, sie zu dekodieren, aber auch künstlerisch einsetzen zu können. MP3-Player, Handys, PC, Internet, Video- oder Digitalkameras gehören häufig zu der „Ausstattung“ von Schülern. Privat mitgeführt sind sie vielfach tabu in der Schule. Aber kann man diese Tabus nicht in der Zeit der Theaterarbeit aufheben und die Eigenschaften, Vorteile wie Nachteile, thematisieren, um sich gemeinsam mit Schülern und Technik in einen künstlerischen Prozess zu begeben? Allein dies reicht allerdings nicht, auch wenn die Arbeit vermutlich am Puls der Zeit ist. Es ist als möglicher Auftakt, als Baustein eines größeren Prozesses zu sehen, der zweifellos

Ein Plädoyer für neue Perspektiven theaterpädagogischer Arbeit

mehr vermitteln muss als eine Art Medienkompetenz. In einem künstlerischen Arbeitsansatz geht es darum technische Geräte und ihre Kommunikationsformen zu entkonventionalisieren. Ein weiterer Ansatzpunkt können Texte zeitgenössischer Dramatik sein. Die bald veröffentlichte Publikation der Projektreihe „Kiss“ des Siemens Art Programm wird exemplarisch vorstellen, wie eine Arbeit zu diesem Thema mit Schülern aussehen könnte.

Über die Schnittstelle von Theater- und Kunstpädagogik

Weiterhin können Positionen und Methoden der aktuellen Kunstdidaktik Impulse geben für Theaterpädagogik bzw. für die Theaterarbeit in der Schule. Die Themen, mit denen sich Theater wie auch die Kunst beschäftigen, sind weitgehend identisch: Körper, Text, Stimme, Raum, Medien, Biografie, ... Ganz zentral und elementar ist in der darstellenden wie bildenden Kunst die Suche nach Antworten auf die Fragen: Wie verhalte ich mich als Subjekt zu dem mich umgebenden Raum, zu Objekten und anderen Subjekten, die sich in dem gleichen Raum befinden können? Welche inneren Haltungen, Bilder, Gefühle, Motivationen bestimmen meine Positionen? Wie ist der Umgang mit fiktivem und authentischem, autobiografischem Material? Was ergibt sich daraus für meine Handlungen und die Begegnung und Kommunikation mit Raum, Mensch und Ding? Dies ist kein Neuland für die Theaterarbeit, aber in vielen Punkten deckungsgleich mit Arbeits- und Suchprozessen in der neueren Kunstdidaktik, die sich oft auf forschende künstlerische, interdisziplinäre und performative Äußerungen konzentriert. Sie orientiert sich an zeitgenössischer Kunst und versucht angewandte Methoden aus der Praxis in den Kunstunterricht zu transferieren. Dadurch gibt es Rauminstallationen, Intermedia-Projekte, Performances, Ästhetische Forschung, Biografiearbeit, Kartierungen oder Projekte im öffentlichen Raum im Kunstunterricht. Im Mittelpunkt steht der Schüler als selbständiges Subjekt und Objekt in einem offenen Arbeitsprozess, der geleitet ist durch Problemstellungen, Fragen oder Interessen. Er kann das nonlineare Arbeiten in Prozessen mit offenem Ende lernen und aushalten. Es gilt sich auf etwas einzulassen, was Scheitern, Ängste oder Fragen mit sich bringen kann, um Vertiefung und Distanzierung, Irritationen und Differenzen, die Verschiebung bekannter Bilder, Wahrnehmungsmuster und Verhaltensweisen. Es geht darum etwas Neues zu schaffen, das eine künstlerische Handschrift trägt. Dies sollte fester Bestandteil im Theater in der Schule und auch in außerschulischen Arbeitsfeldern sein.

Über kunstdidaktische Positionen

Im Folgenden sollen exemplarisch die Modelle der Ästhetischen Forschung und des Displacements kurz vorgestellt werden, da sie eine neue Perspektive auf die Theaterpädagogik sowie Anregungen zur eigenen Arbeit geben können.

Helga Kämpf-Jansen beschreibt in ihrem Buch „Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft“ die künstlerische Bewegung der ästhetischen Forschung. Sich ästhetisch forschend zu verhalten bedeutet, von einem gewählten Anfangspunkt ausgehend, selbstständig einen offenen Prozess zu durchlaufen und diesen zu reflektieren. Informationen, Verfahren, Möglichkeiten, Darstellungen



aus den Bereichen Alltag, Kunst und Wissenschaft dienen als Anker- und Orientierungspunkte. Sie stellen Material zur Verfügung, das in den eigenen Kontext integriert werden kann.

Christiane Brohl beschreibt die Methode des Displacements, eine Form des künstlerisch-wissenschaftlichen Forschens, und formuliert Gedanken zu einem Einsatz dieser Vorgehensweise in der Kunstpädagogik. Sie bezieht sich dabei auf Marc Augé und Michel Foucault und den Künstler Robert Smithson. Ausgehend von Orten und Landschaften ermöglicht das Arbeiten auf assoziativen künstlerischen Wegen, authentische und fiktive



Bilder zu vernetzen und sich in diesem Feld zu bewegen. Eine Fokussierung auf Räume gibt es bereits in der bildenden wie darstellenden Kunst. Unterschiedlich ausgeprägt wird der Raum dort in site-specific Projekten oder in Interventionen im öffentlichen Raum thematisiert. Ist die von Brohl beschriebene Methode nicht auch die Beschreibung für sämtliche Wege durch offene künstlerische Prozesse, die von einem Punkt ausgehend in viele Richtungen gehen können und sich durch einer Summe von Fundstücken, Erinne-

runge, Assoziationen, Zwischenprodukten und Bezügen kennzeichnen?

Weitere Anregungen geben die Bücher von Marie-Luise Lange, die Dortmunder Schriften zur Kunst wie auch die von Manfred Blohm herausgegebenen Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung.

Über Notwendigkeiten und Möglichkeiten

Unterricht sollte Freiraum für eigene Fragen lassen und Erfahrungen auf eigenen und kollektiven Lernbewegungen ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit Theater, mit der darstellenden und durch die Öffnung der Gattungsgrenzen durchaus auch mit der bildenden Kunst sollte vertieft und gefördert werden. In meinen Augen ist es notwendig und unerlässlich in der Schule Raum zu haben, um mit zeitgenössischen Theaterformen, Zeichenebenen und den jeweils ästhetischen Möglichkeiten zu experimentieren und sich in diesem Zusammenhang Veränderung, Verwerfen und auch das Scheitern zuzugestehen. Dies kann auch auf Arbeitswegen der Kunstdidaktik geschehen, die für das Theater in der Schule übertragen werden können. Ziel sollte es meiner Meinung nach sein durch Rezeption und Produktion für die Ästhetik des zeitgenössischen Theaters zu sensibilisieren und mit den unterschiedlichen Parametern eigene Wirkungsmomente zu gestalten, die das Ineinandergreifen verschiedener Ebenen benutzen und hinsichtlich ihrer inszenatorischen Relevanz hinterfragt worden sind. Es geht um die Beantwortung der Frage: Warum so und nicht anders?, die entscheidend ist für kreative Prozesse und ihre Reflexion bzw. das Einfühlen in theatrale Situationen.

Das Schultheater der Länder

Ein bundesweites Festival zur Entwicklung des Darstellenden Spiels

Kerstin Hübner

Das Schultheater der Länder (SdL) betrat 1985 in der Kampnagel-Fabrik Hamburg die Theaterfestivalbühne Deutschlands. Was damals in Hamburg begann, hat bis heute für die Entwicklung des Darstellenden Spiels (DS) in der Schule entscheidende Impulse gegeben. Das SdL stärkt die Position und Bedeutung des Darstellenden Spiels innerhalb des ästhetischen Fachbereichs an den allgemeinbildenden Schulen. Es zielt nicht auf die „Sternstunden“ des Schultheaters, sondern auf dessen wirksame Qualifizierung und Verbreitung. Damit folgt das SdL dem Anspruch, die Entwicklung einer Fachdidaktik zu unterstützen. Für dieses Ziel hat sich ein spezifisches Profil des SdL geprägt: Es handelt sich um ein fachlich orientiertes Arbeitstreffen mit wechselndem Schwerpunktthema, das jährlich in einem anderen Bundesland stattfindet, und um ein Festival von und mit Schultheater- und DS-Gruppen aus allen Bundesländern.

Jedes Jahr nehmen ca. 350 Schüler/innen mit ihren Spielleiter/innen und ca. 200 Fachtagungsteilnehmer teil. Das SdL wird verantwortet vom Bundesverband Darstellendes Spiel e. V. (BV DS), dem ausrichtenden Landesverband und der Körber-Stiftung Hamburg.

Konstitutiv für das SdL ist das Zusammenspiel verschiedener tragender Säulen:

1. Das Thema

16 Bundesländer bedeuten 16 verschiedene Situationen des DS an Grund-, Haupt- und Förderschulen, an Realschulen, an Gymnasien oder sonstigen Schultypen und bedeuten damit auch 16 unterschiedliche Modelle der

Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrern. Hier kommt dem SdL eine besondere Bedeutung als bundesweiter Plattform für den Fachdiskurs zu. Daher steht es unter einem jährlich wechselnden Fachaspekt, der inhaltliche und/oder formale Fragen der Methodik bzw. Didaktik des DS bündelt und vertieft.

Das Schulfestspiel der Länder

Das bedeutet zum Beispiel, dass 2003 in Lübeck unter dem Motto „drama > frisch“ diskutiert wurde, warum und wie Dramen geeignete Vorlagen und Spielanlässe für das Schulfestspiel sind. Dabei rückten v. a. die postdramatische Arbeitsweise und deren Potenzial für das DS in den Blickpunkt. „Betrifft uns: Kinder- und Jugendliteratur auf der Schulbühne“ hieß es dann 2005 in Pirmasens. Auch hier wurde anhand literarischer – nur eben undramatischer – Stoffe geprüft, welchen methodischen Herausforderungen sich DS-Lehrer/innen gegenübersehen, wenn es um die Übersetzung von Worten in das Spiel einer Schülergruppe geht.

Mit dem Titel „Theater im Fluss“ standen 2006 in Bremen die Körperlichkeit und das Spiel mit dem Nicht-Perfekten im Zentrum der Betrachtung und Diskussion. Dieser Ansatz erhält 2007 mit „Mobil.e.Dinge“ in Wolfsburg seine Fortsetzung. War es im Jahr zuvor der Körper, sind es nunmehr die Mittel des Objekt-, Figuren- und Bildertheater sowie des medialen Spiels, die besondere Aufmerksamkeit erhalten. Ein Jahr später lädt in Kassel das SdL zu einer akustischen Spurensuche im Schulfestspiel ein: „Das Theater mit der Musik“. Diskutiert wird, wie Klang und Geräusche, Musik und Stimme Aufführungen kommentieren, emotionalisieren oder strukturieren.

Das Motto bildet den Rahmen für alle Festivalveranstaltungen. Die Aufführungen werden in Hinblick auf das Schwerpunktthema von den Landesverbänden und dem Bundesverband ausgewählt; die Fachtagung beleuchtet das Thema theoretisch und reflektiert die gezeigten Produktionen.

2. Die Aufführungen

16 Theatergruppen – jedes Bundesland entsendet eine Gruppe – zeigen im Rahmen eines SdL ihre Produktionen. Die Aufführungen stehen im Mittelpunkt des Treffens und zeigen das formale und inhaltliche Spektrum des Schulfestspiels. Die Gruppen kommen aus den verschiedenen Arbeits- und Schulkontexten: Grund-, Haupt- und Förderschule, Realschule, Gymnasium oder Kolleg; die gezeigten Produktionen entstehen in Kursen des Darstellenden Spiels, in Projektwochen oder in Arbeitsgemeinschaften.

Die Aufführungen sind Anlass für die reflektierende thematische Auseinandersetzung; sie leisten gleichzeitig den Praxis-Transfer des theoretischen Diskurses auf die Schulbühne. Erst die bewusste Wahrnehmung der Aufführungen hebt die Nuancen und Facetten bezüglich des Schwerpunktthemas hervor.

3. Der Fachdiskurs

Die in das Festival integrierte Fachtagung bietet Lehrerinnen und Lehrern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Theaterpädagoginnen und Theaterpäda-

gogen aus dem ganzen Bundesgebiet ein Forum. Unter ihnen befindet sich eine große Gruppe von Multiplikatoren und Organisatoren von Landesfestivals und regionalen Treffen, von Verantwortlichen für Lehreraus-, fort- und -weiterbildung in diesem Bereich, von Vorstandsmitgliedern der Landesverbände oder von Verfassern von Fachartikeln und -büchern.

In der Fachtagung wird das Thema vor dem Hintergrund der Festivalproduktionen und der eigenen Schulfestspielpraxis der Beteiligten entfaltet und entwickelt. Der theoretische Fachinput in Form von Vorträgen und Podiumsdiskussion erfährt eine Ergänzung durch das Angebot von Methoden-Workshops und durch den Sachdiskurs im Rahmen von Fachforen. Letztere nehmen die Aufführungen zum Impuls für Reflexion. Die Inputs und Workshops werden gestaltet von Experten aus Wissenschaft und Forschung bzw. aus dem Bereich des professionellen bzw. schulischen und außerschulischen Theaters.

4. Die Begegnungen

Über das Zuschauererlebnis der 16 Aufführungen hinaus bietet das SdL ein vielschichtiges Diskussions- und Praxisforum für alle Teilnehmer/innen.

Die ausführlichen Stückbesprechungen nach den Aufführungen setzen sich zum Ziel, dass sich die Spielerinnen und Spieler mit der Entwicklung und dem Ergebnis der Produktionen unter thematischen und formalen Fragestellungen auseinandersetzen. Sie bieten die Gelegenheit, das eigene Theaterverständnis auf den Prüfstand zu stellen und zugleich gilt es auf Seiten der Zuschauer Beobachtungs-, Reflexions- und Feedbackfähigkeiten zu entwickeln. Bei den spielenden Gruppen wird zudem die Möglichkeit geschaffen, die Kritikfähigkeit und die Kompetenz zu schulen, Erarbeitetes zu beschreiben und zu verteidigen. Die Diskussionen werden in einer von Schülern verantworteten Festivalzeitung fortgesetzt.

Die ganztägigen Werkstätten, die ebenfalls auf das Thema bezogen sind, werden von erfahrenen Spielleitern, Theaterlehrern bzw. professionellen Theaterleuten geleitet. Hier lernen die Spieler neue Formen des Theaters kennen. Diese theaterpraktische Fortbildung hat zudem den wichtigen Effekt des gegenseitigen Kennenlernens.

5. Die Bundesländer

Schulfestspiel ist Ländersache – das Schulfestspiel der Länder ist gemeinsame Sache. Ein leitender Gedanke des SdL ist die Integration der Bundesländer auf verschiedenen Ebenen. Es ist nicht nur konstituierend, dass jedes Bundesland mit einer Gruppe vertreten ist, welche die Impulse des Treffens weiter trägt. Es ist ebenso wichtig, dass die Teilnehmer der Fachtagung aus dem ganzen Bundesgebiet anreisen, um Anstöße für die Entwicklung

des Faches oder inhaltliche Anregungen für die Lehreraus-, fort- und -weiterbildung zu geben und zu erhalten. Auch der Dialog mit den Länderfestivals wird sichergestellt.

Als Wandertreffen zeichnet in jedem Jahr ein anderes Bundesland für die Organisation des Treffens verantwortlich und nutzt diese Verantwortung für die stärkere Implementierung des Faches Darstellendes Spiel und des Schultheaters im Bewusstsein der jeweiligen Landespolitik und Öffentlichkeit.

6. Die Partnerschaft

Das SdL baut auf eine starke Partnerschaft: Der BV DS und der Landesverband des gastgebenden Bundeslands organisieren das Treffen kooperativ. Dabei sind die Mitglieder des BV DS auf vielen Ebenen in die inhaltliche Ausrichtung des SdL eingebunden.

Durch die kontinuierliche Förderung der Körber-Stiftung und deren Engagement für Schultheater wurde und wird das Aktionsfeld des SdL erweitert. Mit der Inobhutnahme des SdL durch die KMK ist nicht nur die finanzielle Grundversorgung der Gruppen und des Festivals gesichert, sondern auch die Anerkennung als bundesweites Arbeitstreffen.

Mit dem Landesverband vor Ort werden in der Region Kräfte aktiviert, die dazu beitragen, dass sich das föderative Prinzip des SdL bewähren und weiterentwickeln kann. Partner hierbei sind neben dem jeweiligen Kultusministerium und der ausrichtenden Kommune Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen und Theater.

7. Der Außenblick

Das SdL ist in das Netzwerk der verschiedenen Jugendtheaterfestivals eingebunden, z. B. dem Theatertreffen der Jugend und dem Treffen der Jugendclubs an Theatern. Zwar setzt es sich zum Ziel, vorrangig die fachlichen Bedürfnisse des Schultheaters im Blick zu haben, wagt aber immer wieder die Begegnung und Öffnung nach außen: durch professionelle oder internationale Gastspiele, durch die Einbindung vieler Professionen in die Fachtagung, durch inhaltliche Schwerpunkte etc. In diesem Jahr wurde das SdL in die Arbeitsgemeinschaft der Schülerwettbewerbe aufgenommen.

8. Die Publikationen

Seit dem Jahr 2001 erscheint jährlich die Fachpublikation „FOKUS Schultheater“, die im hauseigenen Verlag der Körber-Stiftung (Edition Körber) erscheint. Wenige Monate nach dem SdL werden die zentralen Beiträge zusammengefasst und ergänzt durch Reflexionen und Handreichungen: „FOKUS Schultheater“ ist eine Mischung theoretischer und didaktischer Impulse, Analysen

beispielhafter Aufführungen, didaktischer Anregungen und direkt für den Unterricht nutzbarer Materialien, wie z. B. Spielvorlagen.

(„FOKUS Schultheater“ ist zu beziehen über den Theaterbuchversand www.theaterbuch-versand.de).

9. Die Dynamik

Das SdL unterliegt einer Dynamik, denn es will den verändernden Anforderungen gewachsen sein. Immer wieder neue Gruppen, neue Themen, neue Multiplikatoren, neue Orte, neue Ideen, neue Erfahrungen, neue Rahmenbedingungen erfordern eine Balance zwischen Kontinuität und Flexibilität. Auf dem Prüfstand stehen zum Beispiel die inhaltliche Ausrichtung der Fachtagung, die Qualität der gezeigten Produktionen im Besonderen und das SdL als Qualitätsentwicklungsmaßnahme für das Schultheater im Allgemeinen, die Zielorientierung des SdLs und die Langfristigkeit von Entwicklungsprozessen des DS in der Schule.

Inhalte und Struktur des SdL haben bereits sichtbare Folgen in den Bundesländern hinterlassen. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bringen die Impulse nicht nur in die eigene Theaterarbeit ein, sondern werden z. B. als qualifizierte Multiplikatoren innerhalb der Fort- und Weiterbildungsangebote in den Ländern aktiv. Sowohl die Verständigung über Fachprobleme als auch die beabsichtigte Eingliederung des Darstellenden Spiels in den Fächerkanon der Schulen sind ein ganzes Stück weitergekommen. Dafür ist die öffentliche Präsentation und Anerkennung der Aufführungen enorm wichtig. Nur gelungene Praxis kann Schulpolitik und -verwaltung überzeugen.

Das SdL 2008 findet vom 14. bis 20. September 2008 in Kassel (Hessen) statt. Das Thema: „Das Theater mit der Musik. Akustische Spuren im Schultheater.“ Informationen und Anmeldeunterlagen unter www.bvds.org.



Theaterlehrer: Ausbildung, Weiterbildung

Erweiterungsstudium „Darstellendes Spiel“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Dieter Linck

Im Dezember 2000 genehmigte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Einrichtung eines Erweiterungsstudiums „Darstellendes Spiel“, das dann im August 2001 in die 9. Veränderungsordnung der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) unter § 110 aufgenommen wurde. Damit war ab Wintersemester 2001/2002 in Bayern erstmals ein (grundständiges) Lehramtsstudium „Darstellendes Spiel“ für Lehrer sowie für Lehramtsstudenten aller Schularten mit dem Abschluss eines Staatsexamens eingerichtet und eine wissenschaftliche Ausbildung im Darstellenden Spiel ermöglicht worden.

Das Studium umfasst mindestens vier Semester und 44 Semester-Wochenstunden und schließt mit der Lehrbefähigung für das „Darstellende Spiel“ mit der 1. Staatsprüfung ab. Die Bewerbung um einen Studienplatz ist für Studierende der Lehramter an allgemeinbildenden Schulen sowie für Lehrer dieser Schularten möglich.

Das Studium setzt sich aus folgenden Modulen zusammen: Pädagogik des Spiels (6 SWS), Theatertheorie (6 SWS), Theatrale und pädagogische Praxis (2 Module von je 8 SWS), Fachdidaktik (8 SWS), Fachpraktikum (8 SWS).

Charakteristika des Studiengangs und Erfahrungen

Pädagogik und Theaterwissenschaft – institutionelle Anbindung

Wie im Studienplan ausgewiesen wird der Studiengang in Erlangen als interdisziplinärer Studiengang vom Institut für Pädagogik und dem Institut für Theater- und Medienwissenschaften angeboten und getragen. Die Erfahrungen mit dem Studiengang seit Wintersemester 2001 machen nicht nur deutlich, dass eine derartige interdisziplinäre Zusammenarbeit organisatorisch unerlässlich ist, sondern auch, dass diese Verbindung von Pädagogik, Theaterwissenschaft und ästhetischer Bildung auch inhaltlich auf einer anderen Ebene der besonderen Ästhetik des Schultheaters entspricht, die sich im Kern eben in einer untrennbaren Einheit von Pädagogik und Ästhetik begründet. (vgl. dazu genauer: Liebau et. al., 2005)

Verhältnis Fachpraxis/Fachtheorie

Schon ein flüchtiger Blick macht – im Vergleich mit anderen Lehramtsstudiengängen – eine weitere Besonderheit des Studiengangs deutlich: Der Anteil der Fachpraxis und der Fachdidaktik (insgesamt 32 SWS) nimmt im Verhältnis zur Fachtheorie (insgesamt 12 SWS) einen sehr großen Raum ein, wobei allerdings zu bedenken ist, dass die Fachtheorie wiederum auch immanenter Bestandteil der Fachpraxis ist, wie überhaupt der Studienplan eine ständige Verschränkung von Praxis und Theorie verlangt.

Die Fachpraxis – also die Arbeit in den Grundlagen des Darstellenden Spiels und die Arbeit in der Inszenierung

– ist dem Credo des Schultheaters folgend gekennzeichnet durch praktische Tätigkeit und Handlungsorientierung im wahrsten Sinne des Wortes: die Studierenden „durchleben“ (und dieser Begriff trifft hier in mehrfacher Hinsicht) im Grunde genommen den Ablauf und die reale Arbeit in einem zweijährigen Grundkurs bzw. einer Theater-Arbeitsgemeinschaft praktisch; das heißt, sämtliche Theater- und Schauspielübungen, Spielformen etc. führen sie selbst aus und „erfahren sie am eigenen Leib“ im Sinne einer künstlerischen Gestaltung und einer reflektierten Auseinandersetzung mit dieser. Das



Erweiterungsstudium „Darstellendes Spiel“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Fach Darstellendes Spiel (oder besser: Theater) wird also konsequent als ein künstlerisches Fach verstanden. Die gesamte Ausbildung schließt daher nach dem vierten Semester auch mit der Erarbeitung und Inszenierung eines eigenen Theaterprojekts ab, in dem die Studierenden als Spieler auftreten und das sie – gemäß der Produkt- und Produktionsorientiertheit des Darstellenden Spiels – öffentlich vorstellen. Der erste „Studienjahrgang“ 2001/2003 war mit dem von ihm gestalteten „Baal-Projekt“ bemerkenswerter Weise zum Internationalen Jugendtheaterfestivals „licht.blicke 2“ eingeladen und hat hier seine Arbeit öffentlich vorgestellt. So wie Fachpraxis und Fachtheorie in der fachpraktischen Ausbildung eine Verschränkung eingehen, so gilt das in demselben Maße für die Fachdidaktik. Inhalt der Fachpraxis ist auch immer – auf einer Meta- oder Reflexionsebene – die Fachdidaktik, die nicht als Appendix vermittelt wird, sondern integrativer Bestandteil der konkreten fachpraktischen Ausbildung ist. Die in Lehramtsstudiengängen übliche Trennung in Fachtheorie, Fachdidaktik und Pädagogik ist damit aufgehoben. Das entspricht dem Wesen des Darstellenden Spiels als einem künstlerischem Fach.

„Führung als Kunst-Klasse“

Das Lehrangebot an Seminaren ist ausschließlich auf die Studierenden im Studiengang zugeschnitten; das heißt, dass sich der Studiengang in seinem Veranstaltungsangebot nicht anderer Fächer (z. B. der Germanistik) „bedient“, sondern in jedem Semester ein zielgruppenorientiertes Angebot an den jeweiligen (und in der Regel ausschließlich für diesen) Studienjahrgang macht. Dieses Angebot des Instituts für Pädagogik und des Instituts für Theater- und Medienwissenschaften besteht in einer systematischen Einheit aus verpflichtenden „Basic“-Seminaren zur Pädagogik, zur Theatertheorie und zur theatralen und pädagogischen Praxis inklusive der Fachdidaktik, daneben gibt es Angebote zu Sonderformen des Darstellenden Spiels. Die Studierenden eines Jahrgangs werden in den so genannten Basic-Seminaren, die im Studienplan ausgewiesen sind, wie eine „Kunst-Klasse“ geführt, das heißt die Studierenden eines Jahrgangs, deren Höchstzahl auf 20 pro Jahrgang begrenzt ist, um eine intensive fachpraktische und künstlerische Arbeit zu ermöglichen, besuchen insbesondere die fachpraktischen Angebote gemeinsam und bleiben in dieser Zusammensetzung auch über die vier Semester zusammen. Eine derartige kontinuierliche Arbeit in einer festen Gruppe – in der universitären Ausbildung sicherlich eher eine Ausnahme – bietet die Voraussetzung, dass die Gruppenteilnehmer Gruppenprozesse und ihre persönlichen Möglichkeiten und auch Grenzen in der fachpraktischen und künstlerischen Zusammenarbeit mit Anderen erleben und reflektieren können. Um eine potenzielle ästhetisch-künstlerische und personenbezogene „Erstarrung“ zu verhindern, steht in einigen Seminaren noch ein kleines

Angebot für Studenten der Pädagogik und/oder der Theaterwissenschaften, die nicht Studierende des Erweiterungsstudiums sind, zur Verfügung. Inzwischen sind diese Plätze sehr begehrt und es existieren zum Teil bereits Wartelisten.

Auch auf der Ebene der personellen Zusammensetzung besteht so in der „Führung als Klasse“ eine Parallele zu dem Schulmodell der Kursituation in den Theatergruppen bzw. den Kollegstufenkursen, wodurch in der Ausbildungssituation in der Vermittlung der Fachtheorie, der Fachpraxis und Fachdidaktik eine hohe „Verdichtung“ in pädagogischer und künstlerischer Hinsicht erreicht werden kann. Zumal in dieser Organisationsform die künstlerischen Produktionsprozesse der Studierenden eben auch eine große Nähe zu denjenigen in der Schule aufweisen – natürlich auf Basis einer integrierten fachdidaktischen Reflexionsebene.

Lehrer und Studenten im Erweiterungsstudiengang

Das Angebot des Erweiterungsstudiengangs richtet sich an Lehramtsstudierende und Lehrer aller allgemeinbildenden Schulen. Für die 20 Plätze innerhalb des Studiengangs gibt es ein geregeltes Bewerbungsverfahren, maximal 10 Plätze können an Lehrerinnen und Lehrer vergeben werden, eine Altersgrenze existiert so wenig wie eine irgendwie geartete Begrenzung auf Schularten. Die Bewerbungsanzahl in den bisherigen sechs Jahrgängen übertraf die Zahl der Studienplätze bisher regelmäßig um mehr als das Dreifache, sodass die Auswahlkommission auf Grund der schriftlichen Bewerbungsunterlagen eine Auswahl treffen musste.

Die „bunte“ Mischung aus Lehrern und Studierenden aller Schularten und Fachrichtungen sowie nahezu aller Altersgruppen und der Geschlechter (18 Studierende sind männlich; 26 weiblich) wirkt in der Studiensituation in vielerlei Hinsicht nicht nur außerordentlich befruchtend – so wird es von nahezu allen Studierenden in mehreren Evaluationen über den Studiengang beschrieben –, sondern sie ermöglicht den Teilnehmern auch einen Blick über den Tellerrand der beruflichen bzw. Studiensituation sowie über den pädagogischen und ästhetisch-künstlerischen Bereich und garantiert damit eine große Offenheit und Flexibilität in den Arbeits- und künstlerischen Produktionsprozessen sowie der Fachdidaktik.

Studium und professionelles Theater

Das Institut für Pädagogik und das Institut für Theater- und Medienwissenschaften suchen nicht nur bei der Vermittlung von Praktikumsplätzen die Verbindung zu den staatlichen, städtischen und freien Theatern im Raum Nürnberg-Erlangen-Fürth, sondern es besteht auch eine enge Kooperation zwischen dem Nürnberger Jugendtheater HUBERT bzw. dem freien Theater „theater zwei sieben“ und dem Studiengang. Diese vielfältige Kooperation ermöglicht den Studierenden nicht nur

Erweiterungsstudium „Darstellendes Spiel“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Erfahrungen im professionellen Theater, sondern zum Beispiel auch die Nutzung von Probenräumen für die fachpraktische Ausbildung und die Nutzung des Theaterraums im Jugendtheater HUBERT mit 250 Zuschauerplätzen und professioneller Beleuchtungsanlage bzw. professionellen Bühnenverhältnissen. In diesem Theater und im „Experimentiertheater“ der Universität werden die Abschluss-Theaterproduktionen der jeweiligen Studienjahrgänge öffentlich gezeigt und natürlich auch diskutiert.

Praktikum

In den Studiengang „Darstellendes Spiel“ ist ein vierwöchiges, außeruniversitäres Praktikum integriert, das die Studierenden an staatlichen, städtischen oder freien Theatern oder an Schulen mit Unterricht im Darstellenden Spiel nach ihrer Wahl ableisten, um so die konkrete Umsetzung des Gelernten in einer außeruniversitären Praxis zu erproben und Erfahrungen in dem zukünftigen Arbeitsfeld zu machen. Für die Lehrerinnen und Lehrer im Studiengang, die an ihren Schulen eine Theatergruppe leiten, tritt an die Stelle dieses Praktikums ein Praktikumsbericht über ihre Arbeit und Erfahrungen mit der jeweiligen Theatergruppe.

Erfahrungen

Sechs Evaluationen, die mit einer offenen Fragestellung bei den sechs bislang existierenden Studienjahrgängen durchgeführt wurden (Die einzelnen Ergebnisse sind unter www.studiengang-darstellendenspiel.phil.uni-erlangen.de veröffentlicht.), erbrachten in dem Urteil der Studierenden herausragende Ergebnisse. In den Antwort-

ten werden insbesondere der hohe Anteil der Fachpraxis im Studienplan:

(„Bei dem Studiengang erfährt man im direkten Erleben genau das, was man in der Schule dann umsetzen kann. So erlebt man die Schülerrolle und die Lehrerrolle gleichzeitig und wesentlich intensiver als in theoretischen Seminaren“),

die Integration der Fachdidaktik in die Fachpraxis:

(„Als besonders positiv gegenüber den anderen Lehramtsstudiengängen empfinde ich das ‚Erweiterungsstudium Darstellendes Spiel‘, da es viel stärker auf den späteren Aufgabenbereich des Lehrers ausgerichtet ist. Man lernt also nicht nur Massen von Theorie: Auch die Praxis ist sehr stark betont. In den Praxismodulen kann man selbst schon mal ausprobieren, wie man mit Schülern arbeiten kann und auch selbst in die Rolle des Schülers schlüpfen. Sehr hilfreich und fruchtbar finde ich auch den Austausch zwischen Studenten und Lehrern – beide studieren zusammen. Als Student bekommt man so schon einen viel genaueren Einblick in die Arbeitswelt von Lehrern, die sonst im Studium immer noch sehr weit weg erscheint. Besonders angenehm finde ich auch die Klassenstruktur: Es handelt sich nicht um ein anonymes Massenfach, in dem man sich erst mal als Einzelkämpfer befindet, sondern man lernt seine Klasse von Mal zu Mal besser kennen und kann so auch besser gemeinsam arbeiten. Dies ermöglicht es einem auch – gerade bei der Praxisarbeit – richtig aus sich herauszugehen.“),

die Zusammensetzung der Jahrgänge aus Lehrern und Lehramtsstudenten:

(„Verknüpfung von Theorie und Praxis als Grundprinzip sehr gut und auch gut verwirklicht. Das ‚Klassenprinzip‘ eignet sich hervorragend zur Theaterarbeit. Die Mischung von Studenten und Lehrern, der ich am Anfang durchaus skeptisch gegenüber stand, ist auch erstaunlich harmonisch und bereichernd. Der Praxisanteil ist unbedingt erforderlich auf Grund der speziellen Anforderung der Theaterarbeit.“),

die Professionalität der Ausbildung sowie die Möglichkeit, Einblick in das professionelle Theater zu erhalten, als überaus positiv beurteilt. (vgl. zur Beurteilung des Studiengangs durch die Studenten auch: Gromes/Sting, 2005)

Für die Zielsetzung der kommenden Jahre gilt es natürlich zunächst, den Bestand des Lehrangebots zu sichern und trotz der knappen Mittel auszuweiten. Die so genannten Tutzingen Thesen (siehe www.studiengang-darstellendenspiel.phil.uni-erlangen.de) nennen eine weitere wesentliche Zielvorstellung: Die Einrichtung einer Akademie für Schultheater und Theaterpädagogik als gemeinsame Einrichtung des Landes Bayern, der Universität Erlangen-Nürnberg (Institute für Pädagogik und Theater- und Medienwissenschaft) und der Stadt Nürnberg, einer Akademie also, an der Wissenschaft und Praxis auf Dauer konkret zusammenwirken und gemeinsam an der Fachentwicklung arbeiten können.

Literatur:

- F. von Cossel: Zwei Konzepte zur Lehramtsausbildung im Fach ‚Darstellendes Spiel‘ aus studentischer Sicht. In: H. Gromes, W. Sting (Hg.), Theater studieren. Hildesheim 2005
- Eckart Liebau: Zur Anthropologie des Schultheaters/Dieter Linck: Das Drama des Spielers. In: E. Liebau, L. Klepacki, D. Linck, A. Schroer, J. Zirfas (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München 2005

Qualifizierung „Darstellendes Spiel“ für alle Lehrer/innen in HESSEN

Elke Mai Schröder

Das Darstellende Spiel als Lern- und Tätigkeitsfeld der Ästhetischen Bildung fördert die Lesekompetenz und Kommunikationsfähigkeit der Schüler, vertieft ihre literarische Bildung und befähigt sie zur Teilhabe am kulturellen Leben. DS trägt darüber hinaus umfassend und ganzheitlich zur Persönlichkeitsbildung bei und vermittelt zentrale Schlüsselkompetenzen.

Daher wird seit dem Jahr 2002 vom Landesverband Schultheater in Hessen (LSH) in Kooperation mit dem Amt für Lehrerbildung und im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums hessischen Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen und -formen landesweit eine Qualifizierungsmaßnahme im Darstellenden Spiel/Schultheater angeboten.

Die Qualifizierung ist auf eine Dauer von 2–3 Jahren hin angelegt und besteht aus einer differenzierten und systematischen Veranstaltungsreihe. Die Maßnahme endet mit einem Zertifikat, das die erworbenen Qualifikationen im Einzelnen ausweist.

Ziel der Maßnahme ist die Qualifizierung

- Für DS-Unterricht in der Sek. II
- Für Projekte im Bereich des Darstellenden Spiels aller Schulformen und Schulstufen,
- Für den Wahlpflichtunterricht der Sek. I
- Für Theaterarbeit in der Grundschule gemäß Grundschulrahmenplan
- Für die Leitung von Schultheater-Arbeitsgemeinschaften
- Für den Einsatz des Darstellenden Spiels im fachbezogenen, fachübergreifenden oder fächerverbindenden Projektunterricht in der kulturellen Praxis
- als Unterrichtsmethode in allen Fächern und im Rahmen von Präventionsmaßnahmen.

Das Konzept der Qualifizierungsmaßnahme sieht vor, die meisten Veranstaltungen in den Regionen durchzuführen und Lehrveranstaltungen der Universitäten und anderer Träger, z. B. auch bei Schultheatertreffen einzubinden.

Das Programm verbindet flexibel verschiedene bewährte, z. T. auch schulstufenspezifische Lehrgangsformen, und besteht aus fünf Teilen:

Teil A) Grundlagen des Darstellenden Spiels

In einer schulformübergreifenden festen Gruppe finden fünf 1½-tägige und drei 2½-tägige Kurse in einem Schuljahr statt. Der Gesamtumfang beträgt mind. 110 Stunden. Für die KollegInnen entstehen Kosten in Höhe von 160,- Euro Teilnehmerbeitrag (+ ggfs. 140 Euro Eigenbeitrag zu Übernachtung und Verpflegung).

In der A-Phase werden folgende Inhalte vermittelt:
Die Gruppe wird spielfähig / Der Körper als Ausdrucksmittel / Improvisation / Spiel im Raum / Spieler-Rolle-Figur / Vom Thema zum Spiel / Szenische Arbeit / Die Rolle des Spielleiters

Teil B) Differenzierungsphase

In der 2. Phase hat jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin die Möglichkeit, sich einen individuellen Fortbildungsplan zusammenzustellen. Schulstufe und Schulform können hier ebenso berücksichtigt werden wie persönliche Schwerpunktbildungen.

Neben den Pflichtveranstaltungen „Inszenierungswerkstatt“ (Ein Wochenseminar/Eigenkostenanteil 150 Euro) und „Didaktik des DS“, können sich die TeilnehmerInnen ihren Kursplan selbst zusammenstellen und jeweils mindestens einen Kurs aus folgenden Bereichen auswählen:

- Theatertheorie (z. B. Theatertheorie oder Theatergeschichte)
- DS als Methode im Unterricht (z. B. Theater im Fremdsprachenunterricht, Unterrichtsspiel)
- Zeichensysteme/Ausdrucksmittel (z. B. Maskenbau, Akrobatik)
- Vertiefung (z. B. Atem+Stimme, Rhythmus und Musik)
- Formen/Genres (Tanztheater, Schattentheater, Commedia dell' arte)

In jedem dieser Bereiche werden mehrere unterschiedliche Seminare im Umfang von 1–3 Tagen angeboten, aus denen die Teilnehmer auswählen. Gesamtumfang: mind. 130 Stunden (Teilnehmerbeiträge je Veranstalter unterschiedlich)

Teil C) Theaterprojekt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Da viele Teilnehmer nur über geringe Spielerfahrung verfügen, müssen sie im Rahmen der Weiterbildung an einem Theaterprojekt teilnehmen. Sie arbeiten als Gruppenmitglied und DarstellerIn unter professioneller Spielleitung an einem vollständigen Theaterprojekt, das bis zur Aufführung ca. ein halbes Jahr dauert. Die Projekte folgen im wesentlichen den Prinzipien und Prozessen von Schultheaterprojekten. Insgesamt 100 Stunden (3 Std. wöchentl. + Intensivphasen) oder als Kompaktkurs 14-tägig in den Sommerferien.
(Teilnehmerbeitrag: 180 Euro + evtl. Kosten für Ü/VP)

Qualifizierung „Darstellendes Spiel“ für alle Lehrer/innen in HESSEN und Autorenverzeichnis und email-Adressen ZfTh 51

Teil D) Begleitete Unterrichtspraxis

Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin muss während der Weiterbildung selbstständig ein DS-Projekt oder DS-Unterricht in der eigenen Schule durchführen. Dies ist von der Schulleitung zu gewährleisten und zu unterstützen. (vgl. Teil E)

Teil E) Teilnahme an einer Regionalgruppe

Die praktische Theaterarbeit bzw. der Theaterunterricht an der eigenen Schule wird für 1 Jahr von KollegInnen und AusbildungsleiterInnen begleitet. Die kleinen Gruppen von max. 6 TeilnehmerInnen treffen sich unter Anleitung eines Ausbilders an 12–14 Terminen im Jahr, jeweils an den Schulen der TeilnehmerInnen. Sie hospitieren im Unterricht gegenseitig und reflektieren kollegial Konzepte, Planung, Durchführung und Ergebnisse.

Die Qualifizierungsmaßnahme ist auf 2–3 Jahre angelegt. Im ersten Jahr wird eine Freistellung vom Unterricht an 5–8 Tagen notwendig. Betroffen sind weiterhin drei Wochenenden.

Von Anfang an sollte die Schule den TeilnehmerInnen einen Einsatz im DS-Unterricht oder in einer Theater-AG ermöglichen, damit sie Ausbildung und Praxis frühzeitig verknüpfen und am Fortbildungsteil D und E teilnehmen können.

Die Inhalte des Teils B können sich die TeilnehmerInnen zu ganz unterschiedlichen Zeiten aneignen, hier können auch bereits erworbene Kenntnisse eingebracht werden. In Abhängigkeit von Vorkenntnissen und Kursauswahl wird auch im 2. Jahr die Freistellung vom Unterricht an einzelnen Tagen nötig.

Die Berater der Qualifizierungsteams geben nähere Auskünfte und helfen bei der Orientierung.

Das Abschlusszertifikat berechtigt zur Teilnahme an einer Prüfung über „erweiternde Studien“, mit der die Fakultas (Weiterbildung) im Fach Darstellendes Spiel erworben wird.

Seit 2002 wurden bereits ca. 600 Kollegen ausgebildet. Davon waren ca. 200 Kollegen Referendare, die bereits während ihrer 1. Phase eine der A-Phase adäquaten Fortbildung absolviert haben und dann – nach Eintritt in den Schuldienst – die Qualifizierung fortsetzen konnten.

Die Qualifizierungsmaßnahme wurde vom Hessischen Kultusministerium bis zum Jahr 2012 genehmigt.

Seit der Modularisierung der Referendarausbildung in Hessen gibt es seit 2005 auch an einigen Studienseminaren und an der Universität Kassel Module zum Darstellenden Spiel.

Autorenverzeichnis und email-Adressen ZfTh 51

Bauer, Tanja
tanja.bauer@paed.phil.uni-erlangen.de

Behrens, Katrin
katrin.behrens@tusch-berlin.de

Esser, Susanne
postansanne@gmx.de

Freese, Katrin
katrin.freese@hotmail.de

Frenzel, Günter
guenterfrenzel@t-online.de

Giese, Nadine
n.giese@fh-osnabrueck.de

Hamm, Nikolas
(unbekannt)

Hentschel, Ulrike
uhen@udk-berlin.de

Herrbold, Gudrun
info@gudrunherrboldt.de

Hübner, Kerstin
kerstin.huebner@bvds.org

Jurké, Volker
volju@t-online.de

Klepacki, Leopold
Leopold.Klepacki@paed.phil.uni-erlangen.de

Koch, Gerd
koch@asfh-berlin.de

Kramer-Länger, Mathis
mathis.kramer@phzh.ch

Krengel, Britta
bkrengel@gmx.de

Liebau, Eckart
eckart.liebau@t-online.de

Linck, Dieter
tina.dieter@gmx.de

Mai-Schröder, Elke
emailscha@aol.com

Marquard, Katharina
katharina.marquard@paed.phil.uni-erlangen.de

Marquardt, Petra
(unbekannt)

Matzke, Frank
matzke@fb4.fh-frankfurt.de

Müller, Alexander
(unbekannt)

Nolden, Sabine
sabine-nolden@gmx.de

Pinkert, Ute
ute.pinkert@uni-oldenburg.de

Poppe, Andreas
a.poppe@fh-osnabrueck.de

Vaerst, Cordelia
(unbekannt)

Vaßen, Florian
vassen@fbis.uni-hannover.de

Vogt, Annika
annikavogt@gmx.net

Walse-Huber, Susanna
susanna.walser@bluewin.ch

Weber, Annette Dorothea
weber.annette@gmx.de

Theaterpädagogik in der Schweiz

Susanna Walser Huber

Till-Theaterpädagogik bietet in Kooperation mit der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK einen berufsbegleitenden Weiterbildungsgang für pädagogisch Tätige in Theaterpädagogik an. Der modulare Aufbau dieses Nachdiplomstudiums ermöglicht den Studierenden, nach dem Grundlagenkurs mit einem 'Certificate of Advanced Studies' CAS oder nach dem Aufbaukurs mit einem 'Master of Advanced Studies' MAS abzuschliessen.

Das Bologna-kompatible Angebot ist nicht nur in der Schweiz einzigartig, sondern stellt in der Form auch im deutschsprachigen Raum ein Novum dar.

Rückblick

Till-Theaterpädagogik (ursprünglich integratives Lehren und Lernen) wurde von Absolventinnen des Studiengangs Theaterpädagogik an der damaligen Schauspielakademie Zürich gegründet. Seit 1993 bieten sie Weiterbildungskurse für Lehrpersonen aller Stufen sowie sozialpädagogisch Tätige an. Die Schauspielakademie (später Hochschule Musik und Theater HMT Zürich, heute ZHdK) unterstützt das Projekt von Anfang an ideell. Seit 2000 bietet Till-Theaterpädagogik einen Nachdiplomkurs, seit 2003 ein komplettes Nachdiplomstudium in Kooperation mit der HMT an. Die HMT, heute ZHdK zeichnet als Veranstalterin. Für die Gesamtleitung, Entwicklung, Durchführung und die Finanzen sind die beiden Studienleiterinnen von Till-Theaterpädagogik, Marlies Zwimpfer-Kämpfen und Susanna Walser Huber zuständig. Im Zuge der Bologna-Deklaration haben sie die Weiterbildung den neuen Vorgaben angepasst und erhielten dadurch die eidgenössische Anerkennung. Seit diesem Jahr sind sämtliche Studiengänge und Weiterbildungskurse gemäß den neuen Bestimmungen umgestellt und mit dem europaweit geltenden Kreditpunktesystem (ECTS) zur Verrechnung der Studienleistungen versehen.

Studierende

Das Nachdiplomstudium richtet sich an Menschen mit einer abgeschlossenen pädagogischen oder sozialpädagogischen Ausbildung und ausgewiesener Berufspraxis, die an ihrem Arbeitsort theaterpädagogische Projekte durchführen möchten. Die deutliche Praxisorientierung der Weiterbildung verlangt, dass die Teilnehmenden aktiv im Beruf stehen, damit sie das Gelernte jederzeit umsetzen können.



Struktur

Die Weiterbildung dauert mindestens 3^{1/2} Jahre. Sie ist berufsbegleitend organisiert und findet mehrheitlich in einer konstanten Lerngruppe an Wochenenden und während der Ferien statt. Die Gliederung in zwei Zertifikatslehrgänge und die Ergänzung durch zahlreiche Wahlkurse ermöglicht die Zusammenstellung eines individuellen Studienplanes.

Inhalte

Das Nachdiplomstudium führt die Studierenden vom eigenen Theaterspiel zur Fähigkeit, theaterpädagogische Projekte in ihrem Berufsfeld zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Alle Studieninhalte kreisen spiralförmig um die drei Kernbereiche 'Spielen und Darstellen' – 'Gestalten und Inszenieren' – 'Anleiten und Transferieren', wobei einmal erworbene Fähigkeiten wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Der Zertifikatslehrgang I vermittelt im ersten Teil die Grundlagen von Spiel und Theater und schließt mit einer kleinen internen Aufführung ab. Anschließend realisieren alle Studierenden ein theaterpädagogisches Projekt im eigenen Berufsfeld. In methodisch-didaktischen Lerneinheiten wird dieses begleitet und in einer schriftlichen Arbeit ausgewertet. Im Selbststudium und in eigenständigen Arbeitsgruppen vertiefen und erweitern die Teilnehmenden die gemachten Erfahrungen und unterstützen sich gegenseitig im Praxisprojekt. Der Lehrgang schließt mit 20 ECTS und mit einem Certificate of Advanced Studies ab.

Im Zertifikatslehrgang II werden die Kenntnisse von Theater und Spiel vertieft und durch vielfältige Improvisationsanlagen, gestaltende Textarbeit, Erfahrung in Stückentwicklung, Inszenierung und praktischer Dramaturgie erweitert. Dieser Teil der Weiterbildung mündet in eine öffentliche Aufführung. Im Selbststudium reflektieren die Teilnehmenden die szenische Präsentation, befassen sich mit theaterpädagogischen Theorien und realisieren ein theaterpädagogisches Projekt im erweiterten beruflichen Umfeld. In Projektberatungsgruppen wird dieses begleitet und in einer schriftlichen Diplomarbeit reflektiert und ausgewertet. Der Lehrgang II schließt mit 40 ECTS und einem 'Master of Advanced Studies' ab.

„kiss – Kultur in Schule und Studium“ widmet sich der Darstellenden Kunst

Die Kosten für den Zertifikatslehrgang I betragen 7.790 Fr. und die für den Zertifikatslehrgang II 11.100 Fr. Wir arbeiten kostendeckend und ohne Subventionen.

Fazit und Ausblick

Die Weiterbildung in Theaterpädagogik ist seit Jahren gut besucht. Die Nachfrage nach dem Grundkurs ist so groß, dass er zweimal jährlich mit ca. 20 Teilnehmenden

durchgeführt werden kann. Der diesjährige Aufbaukurs ist seit Monaten ausgebucht.

Die durch die Bologna-Reform veränderten Studienstrukturen, insbesondere der erhöhte Anteil an Selbststudium fordert unsere Kreativität. Im Moment setzen wir uns vertieft mit den unterschiedlichen Arten des Selbststudiums auseinander und erkunden die Möglichkeiten und Grenzen des e-Learning im Bereich der Theaterpädagogik.

„kiss – Kultur in Schule und Studium“ widmet sich der Darstellenden Kunst

Alexander Müller

Nicht erst seit den alarmierenden PISA-Studien verlangt die Öffentlichkeit verstärkt, „in Bildung zu investieren“; doch an durchdachten Konzepten mangelt es weiterhin. Da ist es umso erfreulicher, wenn jemand ungewöhnliche Wege geht und selbst die Initiative ergreift: Das in München ansässige Siemens Arts Program entwarf zu diesem Zweck ein kleines ambitioniertes Projekt, das sich auf ungewöhnliche wie ganz pragmatische Weise der Kunst- wie der Bildungsförderung gleichermaßen zuwendet: Bereits seit drei Jahren vergibt der Bereich Zeit und Kulturgeschichte des Siemens Arts Program unter dem Titel „kiss – Kultur in Schule und Studium“ Stipendien an Lehramtsstudenten der musisch-ästhetischen Fächer, um neue Vermittlungsformen zeitgenössischer Kunst zu etablieren, wobei sich renommierte Künstler als Mentoren engagieren, um den Stipendiaten die Gelegenheit zum lebendigen Austausch mit ihren zu vermittelnden Werken zu bieten.

Ausgangsidee war dabei, diese wichtige Wissens- und Inspirationsquelle der Vermittlung zeitgenössischer Kunst nicht ungenutzt zu lassen und dieses „authentische Kunstmaterial“ zu erforschen, pädagogisch aufzubereiten und in einzelne Unterrichtseinheiten umzusetzen. Während sich „kiss“ 2004 der zeitgenössischen Musik widmete, wofür namhafte Komponisten wie Pierre Boulez, Helmut Lachenmann, Wolfgang Rihm, Rebecca Saunders und Louis Andriessen gewonnen werden konnten, widmete sich das folgende „kiss“-Projekt ein Jahr später den Bereichen Film, Fotografie und Videokunst innerhalb der Bildenden Kunst. Es waren die Künstler Thomas Demand, Stan Douglas, Birgit Hein, Christian Jankowski und Asta Gröting, die in diesem Projekt die Stipendiaten als Mentoren begleiteten. Im vergangenen Jahr wurden dann sechs Stipendien für Theater und neue Dramatik ausgeschrieben, für die sich angehende Deutschlehrer und Lehrer für Dar-

stellendes Spiel bewerben konnten. Die Regisseure und Dramatiker Andrea Breth, Luk Perceval, René Pollesch, Falk Richter, Johan Simons und Dea Loher gaben den Stipendiaten Einblick in ihre Schaffenswelt und unterstützten sie bei der Erarbeitung einer Unterrichtseinheit, die sie anschließend im Schulunterricht praktisch umsetzen. Wie bei den vorangegangenen Projekten werden die Unterrichtseinheiten in einer aufwändig gestalteten Publikation, inklusive Arbeitsmaterialien auf einer beigefügten DVD, dokumentiert. Abonnenten der *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen* erhalten das „kiss“-Heft zu *Theater und neue Dramatik in der Schule* mit einer Einführung von Frau Prof. Dr. Ulrike Hentschel, Leiterin des Instituts für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin, in den nächsten Wochen frei Haus. Die Publikation ist zudem kostenlos über: www.siemensartsprogramm.de zu beziehen.



Neue Musik in der Schule

... auf geschichtswissenschaftlich zum Kompositionen
Louis Andriessen
Pierre Boulez
Helmut Lachenmann
Wolfgang Rihm
Rebecca Saunders

... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker
... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker
... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker

Spielplan auf beigefogter CD

Table with 2 columns: Komponist and Werk/Opus. Includes composers like Louis Andriessen, Pierre Boulez, Helmut Lachenmann, Wolfgang Rihm, and Rebecca Saunders, along with their respective compositions and opus numbers.

Film, Video und Fotografie in der Schule

... um Lieder und Bilder...
Thomas Demand
Stan Douglas
Asta Gröting
Birgit Hein
Christian Jankowski

... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker
... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker
... Spielplan der Bundeskapelle für junge Musiker

Eine Auswahl der in dem Projekt entstandenen Schülerfilme und weitere Unterrichtsmaterialien auf DVD

Table with 4 columns: Schülerfilme (Student films), Arbeitsmaterialien (Workshop materials), and two columns for Asta Gröting. Lists various student films and workshop materials, along with specific materials from Asta Gröting.



Hörbestimmte Filmmusikwerke bestanden
Licht...
...
...
...

Schülerfilme und Unterrichtsmaterialien
Thomas Demand
Stan Douglas
Asta Gröting
Birgit Hein
Christian Jankowski

Performing Sauen

Theater in der Schule und Performance (-Theater) – ein didaktisch-methodisches und theaterästhetisches Experiment¹

Sabine Nolden, Volker Jurké

(Hoch-)schuldidaktische Einordnung: von der Einfühlung zum performativen Agieren²

Wie im Editorial bereits aufgezeigt, hat sich in der Schultheaterpädagogik ein radikaler Wandel auf verschiedenen Ebenen vollzogen, selbstverständlich auch auf der Hochschulebene, die diesem Wandel durch entsprechende Angebote Rechnung trägt und das Thema Performance und Theater inhaltlich aufgreift, experimentell bearbeitet und fachdidaktisch reflektiert.

Der Seminar-Veranstaltung „Theater in der Schule und Performance(-Theater)“ liegt ein Theaterverständnis zugrunde, das gemeinhin unter dem Label „postdramatisch“ gefasst wird.

So wie Jens Roselt (vgl. Fokus Schultheater 06 perfekt. verspielt. 2007) den Wandel vom dramatischen zum postdramatischen Theater nachzeichnet, hat sich die (schul-) theaterpädagogische Ausbildung ihrem Gegenstand Theater (und seiner genuinen Wandelbarkeit) entsprechend ebenfalls verändert, begreift sie doch vor allem die zeitgenössischen Darstellenden Künste als Impulsgeber, Inspirationsquelle und als künstlerisch maßgebend. Vor ca. 20 Jahren fand stärker eine Orientierung an der als-ob-Ästhetik des Theaters statt, vornehmlich an Schauspielkonzepten und Methoden von Stanislawski, Strasberg u. a. und deren mögliche und unmögliche theaterpädagogische Adaption (vgl. Jurké 1992). Heute dagegen lassen sich vielfach Brüche mit dieser Ästhetik beobachten und eine verstärkte Hinwendung an die Ästhetik des sogenannten performanceorientierten Theaters.

Dies beinhaltet die Erkenntnis, dass das damals auch und gerade in theaterpädagogischen Handlungsfeldern häufig angestrebte „authentische Spiel“, „der authentische Ausdruck“ ein Mythos war und ist (insbesondere auf der Basis von Einfühlung). Dem gegenüber wird heute eher mit Authentizität (vgl. Fokus Schultheater 04 echt authentisch. 2005) als konstruiertem Phänomen gespielt. Dazu zählt auch ein aktiv-gestalterischer Umgang mit dem sogenannten Nicht-Perfekten (vgl. Fokus Schultheater 06 perfekt. verspielt 2007). Das Theater der Konstruktion und der Nicht-Illusion setzt sich immer mehr durch, macht aber dem Originären als eigenwilligem Gestaltungsprodukt von Jugendlichen (u. a.) Platz und verzichtet bewusst auf den vermeintlich authentischen Ausdruck.

Im organisatorisch-unterrichtlichen Ausbildungszusammenhang zeigt sich die vehemente Veränderung und der wachsende Bedarf an gut ausgebildeten Theaterlehrern

auf Hochschulebene u. a. in einem grundständigem Studiengang, in der Schule in Form von einheitlichen Prüfungsanforderungen in der BRD (EPA) und stärkerer Abiturelevanz.

Der neue Rahmenplan an Berliner Schulen greift diesen inhaltlichen Wandel ausdrücklich auf und macht ein neues oder anderes Theaterverständnis und damit auch Performance-Theater zumindest möglich (vgl. Berliner Rahmenplan Darstellendes Spiel 2006 sowie die neuen RP in anderen Bundesländern).

Im Idealfall machen Theaterlehrer gemeinsam mit einem Regieteam aus Schülern Theater und nutzen dabei den Projektunterricht als Methode und strukturierende Rahmenbedingung.

Als Semesterschwerpunkt der o.g. Seminarveranstaltung wurde im Oktober 2006 gemeinsam die Beschäftigung mit „Performance-Theater“ festgelegt, mit dem Ziel, erste Möglichkeiten der (hoch-) schulischen „Anwendung“ auszuloten.

Im folgenden wird nach kurzer Begriffsklärung ein Teil der Veranstaltung genauer beschrieben. So wie Schüler in der Schule sollen auch Studierende an der Universität mit der besonderen, meist als sehr positiv empfundenen Erfahrung eines intensiven Probenwochenendes konfrontiert werden. Das Seminar ist dezidiert praktisch und handlungsorientiert ausgerichtet und verknüpft diese Erfahrungen dann mit einer entsprechenden fachdidaktischen Reflexionsphase.

Methodische Handreichungen sind in entsprechenden Kästen beigelegt.

Das Semesterthema: Performance-Theater

Da performative Strategien aus der Gegenwartskunst nicht mehr wegzudenken sind und sich im Theater – sowie in Musik, bildender Kunst und Literatur – in jüngerer Zeit eine ‚performative Wende‘ feststellen lässt, erschien uns eine Beschäftigung mit der künstlerischen Form der Performance, die sich zwischen Theater und bildender Kunst bewegt, sehr aktuell und lohnenswert³. Als Hauptfragestellung wurde formuliert, ob und wie sich performative Darstellungsverfahren im (schul-) theaterpädagogischen Kontext eignen und wo mögliche Grenzen und Risiken liegen könnten.

Im Gegensatz zum traditionellen Theater charakterisiert Wolfgang Sting Performance wie folgt: Anstatt der komplexen Erzählung einer Dramenvorlage stehen das Ereignis und die Präsenz der Aktion im Vordergrund. Performance bewegt sich zwischen Selbst- und Rollendarstel-

lung, realer und fiktiver Handlung.⁴ Bei der Gegenüberstellung von Performance und Theater ergeben sich nach Sting folgende Merkmale: Ereignis statt Werk; Präsentation statt Repräsentation; Handeln statt Spielen; Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung. Marie-Luise Lange betont, dass die Akteure in einer unmittelbar erfahrbaren Zeit und in einem ebensolchen Raum agieren. Die Aufführungsorte können neben den traditionellen Bühnen und Ausstellungsräumen für Theater, Tanz und Kunst auch alltägliche Räume – private wie öffentliche – sein. Performances sehen keine dramaturgisch vorgegebenen Rollen, sondern selbst erfundene Handlungskonzepte vor. Diese bewegen sich einerseits zwischen nichttheatralischen Haltungen, die mit dem Realen, dem Zufall, psychischen sowie physischen Erfahrungszuständen arbeiten und andererseits theatralischen Positionen, die sich an Ritualen und symbolischen gemeinten Handlungsakten orientieren.

Da Performance sich als eine Kommunikationsform verstehen lässt, die nicht in üblicher Weise zu verstehen geben will, sondern erfahrbar macht und auf einem anderen Verhältnis von Kommunikation und Wahrnehmung beruht, ist für die Rezeption der Performance die aktive Beteiligung und geistige Offenheit der Zuschauer entscheidend. Performances erfordern ein kontemplatives, genaues Beobachten, sowie Zuschauer, die bereit sind, sich auf komplexe und nichtlineare Sinnzuordnungen einzulassen.⁵

Wichtig für die ästhetische Formfindung von Performances ist eine reflektierte Auswertung der Handlungsabläufe. Für diese sprachlich möglichst klare Feedback-Phase müssen alle Teilnehmer eine aktive Rolle als Zuschauer übernehmen. Empfehlenswert ist für die Betrachter, sich bereits während der Performance kurze Notizen zu machen. Zum Problem der Bewertung von Performances gibt Marie-Luise Lange konkrete Tipps⁶.

„Verbotenes“ im öffentlichen Raum

Wir lassen anfangs die ersten beiden Sitzungen des laufenden Semesters Revue passieren, in denen wir uns näher, auch praktisch, mit „Verboten“ im weiteren Sinne beschäftigt haben und machen uns Gedanken über die bisherigen Ergebnisse (vgl. Kasten „Nichtillusionistisches Agieren“). Wir diskutieren darüber, was Verbote, insbesondere Tabubrüche, im öffentlichen Raum ausmachen. Um eine Vorstellung davon zu erhalten, was keine alltäglichen Handlungen im öffentlichen Raum sind, versuchen wir gedanklich die Grenzen von gewöhnlichem und außergewöhnlichem Verhalten auszuloten. Bei diesen rein theoretischen Überlegungen drehen wir uns irgendwann im Kreis, schließlich schweifen wir vom Thema ab. Aber unsere mäandernden Gedankengänge lassen sich zum Glück noch einmal nachvollziehen, dank des Live-Protokolls. Unsere Diskussion wird stichpunktartig für alle lesbar festgehalten, indem diese in riesigen Lettern per Beamer auf die Wand geworfen wird.

Inspirationsquelle Performance-Kunst

Aus dem Dickicht der rein gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Thema führt uns dann bildliches Anschauungsmaterial.



Es treten die Performer der frühen Stunde zu uns in den Raum, wir folgen ihren Aktionen gebannt und sind überrascht, fasziniert, befremdet oder auch belustigt. Marina Abramovic und Ulay klatschen mit ihren nackten Körpern und großer ungebremster Wucht jeweils auf eine schwere bewegliche Säule, die sich allmählich weiter schiebt (*Relation Work: 1976–1988: Expansion in space*), Joseph Beuys ist in Filz eingewickelt und lässt sich aus dem Flugzeug tragen, um den amerikanischen Boden erst in der Galerie zu betreten, wo er eine Woche mit einem Coyoten zusammen lebt (*Coyote. I like America and America likes me, New York 1974*). Timm Ulrichs läuft wie ein Hamster in einem Lauf-Rad (*Olympische Marathon-Tretmühle, Olympische Spiele München 1972*). Und noch einiges mehr.

Dann sehen wir noch einige Fotos von Performance-Aktionen. Ulay und Abramovic nackt in einer Türpforte zum Ausstellungsraum, Museumsbesucher, die hinein wollen, müssen sich zwischen ihnen hindurch zwingen und entscheiden, ob sie dabei die nackte Frau oder den

Performing Sauen

nackten Mann anschauen (*Imponderabilia*, Bologna 1977). Und Erwin Wurm und seine *One minute sculptures*, bei denen er Personen in überraschenden, ausbalancierten bzw. fragilen Positionen für die Dauer eines Fotos wie Skulpturen in den Raum stellt.

Die Einführung am Freitagabend mit den kommentierten Performance-Beispielen (von DVDs und aus Ausstellungskatalogen) wird von den



Teilnehmern als sehr hilfreich empfunden, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was Performance bedeuten kann, ebenso wie für die Ideenfindung einer eigenen Handlungsabfolge.

Ortsbegehung als künstlerisches Prinzip

Jeder versucht bei einer Ortsbegehung Sauens (kleines Dorf in Brandenburg mit Bildungsstätte, vgl. Anmerkung 1) den Ort intensiv wahrzunehmen, macht sich Notizen und Zeichnungen, um danach eine Handlungsanleitung für einen anderen Seminarteilnehmer zu schreiben.

Leichte Unruhe kommt bei der Frage auf: welche Aufgabe wird man mir wohl zugedacht? Werde ich mich trauen, das alles auszuführen oder werde ich mich irgendwann weigern und aussteigen? Es wird klar gestellt, dass man selbstverständlich nicht alles ausführen muss. Das führt zu Erleichterung.

Danach umrunden wir langsam den Dorfkern Sauens und halten dabei alle möglichen, vor allem ungewöhnlichen Details fest: eine tragische Trennung, deren Spuren sich an der Übermalung eines Männernamens am Türschild nachvollziehen lässt; eine Metalltonne, in der Waagerechten mit einer Öffnung vorne und hinten (zum Vernetzen von Weihnachtsbäumen); einen Baumstamm als Querbalken in ca. 3 Meter Höhe usw.

Nach einer Aufwärmphase folgt eine intensive und konzentrierte Schreibphase im Arbeitsraum: Jeder formuliert für sich alleine die konkrete Handlungsanweisung aus.

Einzel-Performances

Dann die Einzel-Performances, Zettel mit den Anleitungen werden gezogen und so einer bestimmten Person zur Aufführung zugedacht. Nicht jeder Zug war dabei Zufall. Nach Einzel-Performances, bei denen der Performer von Autor und Kameramann begleitet bzw. verfolgt wird, einigen wir uns später auf parallel stattfindende Performances.

Einige Performances bekommen wir live mit, bei anderen ist man mit seiner Performance-Gruppe selbst unterwegs, und so kommt es, dass sich am Abend die unterschiedlichsten Video-Abbilder mit dem Real-Ereignis mischen. Nun sind wir selbst zu sehen auf der großen Wand, wo am Tag zuvor noch die Performance-Berühmtheiten zu begutachten waren.

Und wir sehen viele Szenen:

A. zeichnet eine Skizze der Kirche und hängt sie mit einem frohen Wunsch am Glaskasten für die Gemeindemitglieder auf. Dann verbuddelt er einen angebissenen Schokoladen-Lebkuchen in einem Maulwurfshügel.

J. wird zu unterschiedlichen Skulpturen um den Sauener Dorfkern. Zügig und souverän mutiert er vom Stamm-Imitator im Baum, zum Querbalken einer Mauer, zum Geländer-Affen, zum Fahrradständer-Bogen, zum Schläfer auf dem Kiesberg, und zum gurrenden Hänger am hohen Querbalken. K. hockt sich hin und pflückt am Boden Gräser; damit ist sie – ohne dass es offensichtlich wird – die weibliche Variante des Stehpinklers, eines illegal in einem Park aufgestellten Anti-Pinkel-Schildes, das neben ihr auf einem örtlichen Bekanntmachungskasten hängt. Einen kurzen Moment erscheinen das männliche Abbild aus der Zeitung und das weibliche Original gemeinsam im Bildausschnitt.

Ich (S.N.) sehe mich in meinem grauen Mantel und roter Trainingshose über die Straße hüpfen und mache mir kurz Gedanken über meinen unvoreilhaftigen Kleidungsstil. J. Arbeitsauftrag zufolge soll ich Sauen liebend ent-

decken und erfahren (siehe die Performance-Anleitung: *Sauschön*). Ich tue mein Bestes. Ich küsse die Säule der Laterne, schmuse regelrecht mit ihr. Dabei fällt mir im Filmbild mein dämliches Grinsen auf. Das hat da nichts zu suchen. Alles rutscht dann in eine eigenartig unangenehme Privatheit und es besteht die Gefahr, dass es für den Zuschauer schwer erträglich wird. Also gute Vorsätze für meine nächste Performance: Neutral bleiben, nach außen strahlen, ruhig und gelassen, die kurz zuvor mit leicht bangem Herzen entschlüsselte Botschaft ausführen. Oder vielleicht ist Lächeln doch in Ordnung, im Sinne eines bewussten ‚Nicht-Perfekten‘ bzw. Dilettantismus?

Der Anweisungs-Zettel, in dem ich möglichst heimlich zwischendurch herum stöbere, um die nächste Anweisung zu entziffern, stört mich beim Anblick der Aktionen. Das sollte ich formal besser einbauen, z. B. als bewusst gesetzte Handlung. Dann sehe ich mich am Glaskasten der Kirche stehen, den streichele ich intensiv. Das ist überzeugend, im Abbild des Videos. Und ich erinnere mich, wie ich in dem Moment wirklich ruhig war, ganz bei mir und der auszuführenden Aktion.

Das waren nur einige Ausschnitte. Nach der filmischen Wiederbelebung unserer eigenen Abbilder und einer ausführlichen Besprechung gab es noch eine Grenzziehungs-Performance im Innenraum. Rot-weißes Absperrband diente K. dazu, auf dem Boden Flächen zu markieren, auf denen die eingegrenzten Zuschauer (die anderen Teilnehmer) so lange stehen durften bis die nächste Grenze den übrig gebliebenen Raum wieder verkleinerte. J. und ich versuchten mit schrillum Trillern die renitenten Ausbrecher einzufangen und mit farbigen Klebepunkten auf ihren Kleidern zu stigmatisieren. Grenzen, Grenzüberschreitungen sowie Ahndungen dieses Vergehens wurden hier optisch, haptisch und akustisch erfahrbar gemacht.

Kritische Fragen

Am nächsten Morgen entwickelten wir dann in Zweier- und Dreiergruppen weitere Kurzperformances im Theaterraum.

Hier stellten sich anschließend folgende Fragen: Waren wir zu nah am kunsthistorischen Vorbild geblieben?

War das noch eine Performance oder schon zu sehr als-ob-Spiel?

Eine Aktion erinnerte in ihrer unmittelbaren und starken Körperhaftigkeit an die Arbeiten von Abramovic und Ulay.



Hier stellte sich die Frage: Wie weit kann ich gehen? Was ist meinem Körper (Schmerz, Selbstgefährdung) und den Zuschauern zumutbar? Für den Theaterlehrer, der die Performance-Übung bewusst ohne vorherige (künstlerische) Einschränkung initiiert hat: Wann muss er, wann soll er eingreifen?⁷

Auswertung

Die Bewertungskriterien und -aspekte von M. L. Lange wurden weitgehend „erfüllt“. (vgl. Anmerkung 6) Die o. g. Fragen verweisen aber auf einige Probleme, die zu bedenken sind. Einerseits ist experimentelle Selbsterfahrung als Performer konstitutive Voraussetzung für eine Beurteilung und Reflexion unter fachdidaktischen Gesichtspunkten. Andererseits dürfen Performer-Filmaufnahmen aus den 70er Jahren mit ihrer extremen Körperlichkeit nur als Anregung, aber nicht als zu kopierendes Material missverstanden werden. Das führt zur Frage, wie heutige Performance sich weiterentwickelt hat und sich abgrenzt von zu präsentistischer Darstellung im auf Repräsentation orientierten Gesamtsystem. Denn letztlich sollte vermittelt werden, dass der Rahmen „Theater“ und damit die Konvention der Repräsentation nicht verlassen wird.

Dadurch wird die Frage aufgeworfen, wie mit dem Thema „Verbotenes/Grenzüberschreitungen/Tabubrüche“ umgegangen werden könnte. In einigen Performances zeigte sich dies sinnvollerweise durch ironische Brechungen. Eine weitere Möglichkeit besteht in Form von Zitaten und eine dementsprechende kritische (auch ironische) Distanz durch diese Form der Selbstreflexivität des Theaters.

Die „Grenzüberschreitung“ beinhaltet doch einen recht vagen, nicht ohne weiteres zu akzeptierenden Ästhetikbegriff, der Tabubruch der 70er Jahre ist unter ästhetischen Gesichtspunkten (nicht zuletzt auch wegen seiner medialen Vermarktung) nicht mehr zwingend und erstrebenswert.

Aber ein möglicherweise ironischer Umgang mit dem Alltäglichen, serielle Vervielfältigung (als „Grenzübertretung“) und andere ästhetische Darstellungsweisen bieten genügend produktive Ansätze für Performance-Experimente.

Performing Sauen

Eine Übersetzung in den schulischen Rahmen ist grundsätzlich gut möglich, muss aber mit ähnlichen Problemen rechnen, die aus dem Weg geräumt werden müssten. Insbesondere die Konditionierung auf Illusionstheater (Kino) und Als-ob-Ästhetik ist ein hartnäckiges Phänomen, dem mit entsprechenden Übungen begegnet werden kann.

(vgl. Kasten)

Nichtillusionistisches, „bedeutungsfreies“ Agieren – performance-Vorbereitung

Arbeit an und mit sich selbst

- gehen – laufen – schneller werden – die Gruppe bestimmt das Tempo und reagiert aufeinander – sie entwickelt ihre eigene Dramaturgie unter der Vorgabe „schneller werden“ TL (Theaterlehrer) – heizt dann an zur ersten „Grenzüberschreitung“.
„Freeze“ – Stopp weiteratmen, kein echter „Freeze“, Atembewegungen dürfen hör- und sichtbar sein. Sonst würde das schon wieder Richtung Illusion gehen (ich bin aus Hartwachs o.ä.). Weiter in Zeitlupe durch den Raum
Aufmerksamkeitssteuerung durch den TL: Erdanziehung, Kraft, Masse des Körpers ...
- Hinsetzen – Aufstehen als Körper- und Raumerfahrung in Zeitlupe
Feldenkraisorientiert, Kommentare, Hilfen, Aufmerksamkeitssteuerung durch den TL: Drehung, Stützen ...
- Offene Bewegungsaufgabe: gehen, stehen, sich strecken, sich hinsetzen, sich aufrichten, sich drehen, beugen, sich zusammenziehen, schließen, sinken ... „Pures Körperhandeln“ – keine „Körpersprache“, kein Ausdruck (aufgrund von Eindrücken)
Diesen Teil kann man selbstverständlich ausweiten, auch „sich dehnen“ wäre möglich, wichtiger noch sind die Variationen auf verschiedenen Raumebenen:
also sich drehen in der Luft, am Boden, auf einem Stuhl ...

Arbeit am und mit dem Partner

- A gibt B Anweisung: weitere Bewegungsmöglichkeiten: kriechen, hüpfen, springen, anlehnen, schleichen ...
„Rollentausch“
- Ich dirigiere mich selbst: Achtung erst der Text (sprechender Körper) – dann die Aktion
verschiedene Varianten: vom simplen „ich stehe auf“ + Aktion
bis hin zu: ich gehe zum Lichtschalter + Aktion
- Ich dirigiere mich selbst im Dialog mit einer Partnerin: A: „ich klopfe ans Fenster“ K: „ich greife den Arm von ...“ – V: ich gehe auf dich zu: St.: ich gehe von dir weg
- Jeder hat drei Re-Aktionen, diese werden aneinander gefügt, diesmal aber ohne Ober-Text – dennoch keine „Körpersprache“ im klassischen Sinn

3 Paare agieren gleichzeitig, ein Paar beobachtet. Dieses Muster wird wiederholt. Das Zuschaupaar wechselt mit einem Aktionspaar.

Wirkung entsteht durch die Wiederholung, Gleichzeitigkeit und Veränderung durch neue Aktion eines neuen Paares bzw. deren neue Konstellationen.

Es ergeben sich zufällige Kontakte, identische Aktionen verschiedener Paare, interessante Raumaufteilungen. Danach könnte man selbstverständlich weiter damit spielen, das Ganze in eine serielle Wiederholungsschleife bringen. Alle Akteure auf der Bühne ...

Gruppenaktion

- Vorgabe: Eine Bewegungshaltung anbieten, die nicht auf Bedeutung zielt:
der nächste verhält sich dazu
mehrere Versuche unter versch. Vorgaben:
+ ineinander verkeilt mit Körperberührung und Orientierung nach innen
+ räumlich nach außen orientiert, aber miteinander verknüpft
+ in den Raum orientiert, d. h. z. B. B reagiert auf A auf 5 m Distanz, C stellt sich vermittelnd dazwischen ...

Thematisch gebundene Aktion: „Das Verbotene“ – Bildhauer und sein Material –

Erwas „Verbotenes“ in den Raum stellen mit dem Partner als „Material“ – Rollentausch – möglicherweise Rundgang durchs Museum ...

Dann Aktionen aus den Standbildern entwickeln, diese möglicherweise verknüpfen ...

Konzeption und Durchführung der Performances

- Eingehende Begehung und Sichtung des Ortes mit allen Details. Wichtig: Jeder nimmt Papier und Stift zum Schreiben und Skizzieren mit.
- Nach der Ortsbegehung: Jeder konzipiert eine Performance-Anleitung für eine andere Person.
- Alle Konzepte werden in einen Topf geworfen. Jeder zieht die von ihm auszuführende Performance.
- Durchführung der jeweiligen Performance in Begleitung des Autors und eines Kameramanns/Fotografen.
- Sichtung der realisierten Performances und Feedback zu den einzelnen Beiträgen.

Vorher klären: Nehmen die anderen Seminarteilnehmer als Zuschauer am Live-Ereignis teil oder erst nachher bei der Video-Projektion? Finden die Performances hintereinander oder parallel statt? Für die Klärung dieser Fragen die voraussichtliche Länge der einzelnen Handlungsabfolgen und die zur Verfügung stehende Gesamtzeit für alle Performances im Voraus einschätzen.

Sauschön**Beispiel einer Performance-Anleitung (von J. Kup)**

- Verlasse das Gelände (Gutshof).
- Hüpfе immer auf einem Bein (abwechselnd) die Straße Richtung Kirche entlang.
- Umarme und küsse die Straßenlaterne neben dem Bus-Wartehäuschen.
- Tanze von der Laterne bis zur Kirche.
- Streichele den Infokasten der Kirche.
- Gehe die Kirchen-Außenmauer entlang, wobei du sie mit der Handfläche berührst.
- Gehe zum Haus von Thomas Meyer und puste durch das Zeitungsrohr.
- Lauf vor das Haus Nr. 21 und pflücke eine der weißen Blumen, stecke sie an die Hausnummer.
- Klatsche laut in die Hände (5 x)
- Lauf zurück zum kleinen Haus gegenüber der Kirche und läute. Sag: „Das Haus ist schön.“ (3 x)

**Anmerkungen**

1 Der Workshop im Rahmen des fachdidaktischen Seminars „Theater in der Schule II“ unter Leitung von V. Jurké fand vom 15.12.–17.12.06 im ländlich gelegenen Gutshof von Sauen statt, einer Tagungs- und Begegnungsstätte der Universität der Künste Berlin im Berliner Umland. Alle Teilnehmer sind Lehrer an Berliner und Brandenburger Schulen und studieren berufsbegleitend Darstellendes Spiel an der UdK.

2 Die folgenden knappen Ausführungen haben nur die Funktion einer sehr groben Skizze, die aber auf einen Blick und entsprechend komprimiert den radikalen Wandel der Schultheaterpädagogik verdeutlichen soll. Diese modellhafte Typisierung verzichtet bewusst auf Nuancierungen, die in diesem Rahmen nicht vorgenommen werden können.

3 ‚Performative turn‘ bedeutet eine Verschiebung im Verhältnis der referentiellen (was bzw. wer wird dargestellt?) zugunsten der performativen (wie stellt der Akteur es dar?) Funktionen, also des konkreten bzw. ‚realen‘ Handlungsvollzugs. „Objekte und Handlungen auf der Bühne werden als das angesehen, was sie sind, sie verweisen nicht nur auf etwas, sondern auf sich selbst (...)“ in: Ulrike Hentschel: Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik S. 140

4 Vgl.: Wolfgang Sting: Performance und Theaterpädagogik – Chancen und Grenzen einer Zusammenarbeit, S. 57 u. 59

5 Vgl.: Marie-Luise Lange: ‚it happens‘ – Kreuzfahrten des Performativen: in: K + U: Performance, Heft: 273, S. 4–6

6 Marie-Luise Lange: ‚it happens‘ – Kreuzfahrten des Performativen: in: K + U: Performance, Heft: 273, S. 8

7 Performative Verfahren bergen aufgrund ihrer offenen Struktur ein gewisses Risiko der reinen Selbstdarstellung bzw. der Überforderung oder Bloßstellung der Spieler. Dem lässt sich entgegen wirken durch Wahrnehmungsschulung, Raumerfahrung, Körper-, Bewegungs- und Ausdruckstraining sowie durch Improvisation, durch das Setzen von klaren Rahmenbedingungen, Anfangs- und Endpunkten, dramaturgischer Ablauf (Vgl.: Wolfgang Sting: Performance und Theaterpädagogik – Chancen und Grenzen einer Zusammenarbeit, S. 58–59)

Literaturverzeichnis:

- Fokus Schultheater 04 echt authentisch. Hamburg 2005
- Fokus Schultheater 06 perfekt.verspielt. Hamburg 2007
- Christel Grissmer: Performance-Art, ein ästhetisches Modell für künstlerische Theaterarbeit mit Jugendlichen, in: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.): echt authentisch, Fokus Schultheater 04, Hamburg 2005, S. 48–56
- Ulrike Hentschel: Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik, in: Gabriele Klein, Wolfgang Sting (Hrsg.): Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst, Bielefeld 2005, S. 131–146
- Christian Janecke (Hrsg.): Performance und Bild, Performance als Bild, Berlin 2004
- Elisabeth Jappe: Performance, Ritual, Prozess. Handbuch der Aktionskunst in Europa, München 1993
- Volker Jurké: Training im Theater – Theater im Training, Berlin 1992, S. 73–84
- Michael Kirby: Schauspielen und Nicht-Schauspielen, in: Jens Roselt (Hrsg.): Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater, Berlin 2003
- Kunst + Unterricht: Performance, Heft 273, Juni 2003 (mit CD-ROM mit 9 Videos von Performances)
- Marie-Luise Lange: Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper, Handlung, Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung, Königstein/Taunus 2002
- Marie-Luise Lange: Spielform Performance, in: Gerd Koch, Marianne Stréissand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Berlin 2005, 2. Auflage, S. 219 f.
- Petra Maria Meyer (Hrsg.): Performance im medialen Wandel, München 2006
- Wolfgang Sting: Performance und Theaterpädagogik – Chancen und Grenzen einer Zusammenarbeit, in: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.): echt authentisch, Fokus Schultheater 04, Hamburg 2005, S. 57–60

Abbildungen:

- Abramovic/Ulay: imponderabilia; in: AA Bronson, Peggy Gale (Hrsg.): Performance by artists, Toronto, 1979, S. 160–168
- Erwin Wurm: I love my time, I don't love my time; Ostfildern-Ruit, San Francisco 2004.

Filme:

- Michael Klant (Hrsg.) DVD: Grundkurs Kunst 4, Kunst in Bewegung, Aktion, Kinetik, Neue Medien, Braunschweig 2004 (7 Videos von Performances)
- Kunst + Unterricht: Performance, Heft 273, Juni 2003 (mit CD-ROM mit 9 Videos von Performances)
- Fokus Schultheater 06 perfekt.verspielt. DVD Hamburg 2007

Fokus Schultheater: ein Muss für jeden Theaterlehrer

Das Periodikum für aktuelle Fachdebatten und praktische Impulse zum Darstellenden Spiel



Bundesverband Darstellendes Spiel (Hrsg.)
perfekt.verspielt
Fokus Schultheater 06

116 Seiten mit
zahlreichen s/w-Abbildungen und DVD
Softcover | DIN A4
ISBN 978-3-89684-185-8
ISSN 1864-8053
Euro 14,- (D)

Weiterhin lieferbar:

Fokus Schultheater 01 – **ZeitSprünge**
ISBN 978-3-89684-180-3
Euro 8,- (D)

Fokus Schultheater 02 – **ÜberSetzen**
ISBN 978-3-89684-181-0
Euro 8,- (D)

Fokus Schultheater 05 – **betrifft: uns**
ISBN 978-3-89684-184-1
Euro 14,- (D), mit DVD

Theater in der Schule und Theaterpädagogik: Projekte, Erfahrungen

Musen küssen Schüler – soll das Schule machen?

Zur Kooperation von Künstlern, Kunstinstitutionen und Kulturpädagogen mit Lehrern und Schulen – insbesondere im Bereich des Theaters und der Theaterpädagogik

Joachim Reiss

Als Theatermensch könnte man ja froh sein: Die Küsse des Kultur-Staatssekretärs Große-Brockhoff, mit denen er den „schlafenden Riesen“ (= Kulturelle Bildung in der Schule) wecken will, sollen der Musik, der bildenden Kunst und dem Tanz gelten (lt. Interview vom Okt. 06).

Glück gehabt? Natürlich nicht! Nur weil Herr Große-Brockhoff Theater nicht nennt, wird das Theater von seinen lustvollen Attacken nicht verschont – und richtig viel Geld soll es ja auch geben. Bezahlte Liebe schändet nicht, also werden die Theater ebenfalls am Modell-Paradies NRW teilhaben und die Schulen mit Projekten beglücken. Zumal die Kuss-Idee so neu nicht ist. Die Projekte zwischen Künstlern und Schulen sind Legion, vom bundesweiten Programm „Künstler und Schule“ in den 70er Jahren bis zum aktuellen BKJ-Programm „Kultur macht Schule“ und der Kulturstiftung der Länder mit „Kinder zum Olymp“, etc. pp.

Was so kulturell fortschrittlich aussieht, könnte aber eine unheilige Allianz von Roll-Back-Kultusministern mit den Vertretern und Institutionen der professionellen Kunst und der kulturellen Bildung sein. Sinnvoll im Sinne einer strafferen und an Standards orientierten Schulbildung, die sparen muss, könnte eine Vormittagschule erscheinen, die sich auf die sog. Kernfächer konzentriert. Den Ausgleich schaffen dann am Nachmittag verschiedene Angebote, zu denen nach Sport, Musikunterricht, Präventionsprogrammen u. a. auch künstlerische Projekte mit „billigen“ Kulturpädagogen oder z. T. ehrenamtlich arbeitenden Künstlern gehören.

Hier käme also die gute Botschaft für alle:

- Gymnasiallehrer brauchen sich weiterhin um Pädagogik, Projekte, Lebenswelt und Schülerorientierung nicht zu scheren,
- Kultusminister können aus Rahmenrichtlinien katalogartige Lehrpläne machen und Standards für zentrale Prüfungen setzen, damit die Bildungspolitik selbst bei künftigen internationalen Prüfungen besser abschneidet,
- Finanzminister können Wissen und Betreuung billiger produzieren,

- die Freizeitpädagogik und außerschulische kulturelle Bildung erhält eine klare Funktion und damit anders begründete, umfangreichere Ressourcen,
- die Kunstinstitutionen und Künstler werden für die kulturelle Bildung in die Pflicht genommen, damit sie ihre Legitimation erhalten und für ihre Zukunft sorgen können.

Eine bestechend einfache Konzeption von Bildung wird sichtbar: Zu einem harten schulischen Kern am Vormittag mit den Funktionen „Pauken und Auslesen“ gehört ein weiches, buntes Nachmittagsprogramm mit den Funktionen „Betreuen und Gestalten“. Dieses Konzept, das der Schule die Rolle einer kognitiv orientierten Wissensagentur in Kernfächern zuweist, verlangt nach Entlastung, also etwa nach einer außerschulischen Ergänzung, in der Sport, Spiel, Künste eine kompensatorische Funktion haben. So könnte die „gute“ künstlerische und informelle Bildung die „schlechte“ Schule zementieren helfen, weil ihre Existenz scheinbar davon abhängig wäre.

Den Vertretern der ästhetischen Bildung in der Schule wird diese Überlegung von der anderen Seite, den Bildungspolitikern, ebenfalls aufgetischt: Geht es, wie in unserem Fall, um die Implementierung des Darstellenden Spiels in den Schulen, erkennen Schulpolitiker und -verwalter hier – wenn überhaupt – eine Möglichkeit, einen die Schüler entlastenden Ausgleich zu Mathe, Englisch und Deutsch zu schaffen, eine Art Sandkasten oder eine grüne Ecke auf dem betonierten Schulhof. In dieser Ecke stellt sich die Kultur und die kulturelle Jugendbildung gezielt auf und bemüht sich, dieses kreative Terrain zu vergrößern. Eine existenzielle Voraussetzung für das Gelingen dieser Schulbegrünung mit Hilfe stür-



Musen küssen Schüler – soll das Schule machen?

kerer staatlicher Förderung scheint die Restauration des maroden Betonbaus Schule. Getreu den Maximen, nach denen Kunst am Bau, Spielplätze bei Mietskasernen oder Grünstreifen auf Autobahnen angelegt werden. Mit ein wenig Grün, etwas Deko und Theatereffekten laufen verdichtetes Wohnen, intensiveres Arbeiten und der Verkehr einfach besser. Warum sollte das also nicht die Rezeptur gegen die PISA-krankte Schule sein?

Mit einem solchen Konzept kann sich niemand zufrieden geben, der eine andere Bildung für Kinder und Jugendliche will.

In der Zeitung des Kulturrats „Politik und Kultur“ befand sich ein Artikel über die „Jugendkultur- und -bildungsinitiative des Bundes“, der ein Licht auf die Gründe für das akute Interesse der Kultur an der Bildung wirft:

„Die ästhetische Erziehung von Kindern und Jugendlichen ... bedarf der ausdrücklichen Förderung durch alle gesellschaftlichen Kräfte. Dies ist in der Vergangenheit nicht immer geschehen und hat dazu geführt, dass Kinder und Jugendliche häufig den „Draht“ zu Kunst und Kultur verloren oder gar nicht erst entwickelt haben. Diesen **Notstand** zeigen in beunruhigender Weise zahlreiche Studien. (...) All dies motivierte die Kulturstiftung der Länder, eine Initiative zu starten, von der ein neuer Impuls für die Annäherung zwischen Kultur auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite gegeben werden soll. (...) Grund dafür ist die Tatsache, dass mit Einbeziehung der Schule die größte und breiteste Wirkung erzielt werden kann – einfach, weil man dort alle Kinder antrifft.“

Gut, dass die Hochkultur die Kinder und Jugendlichen entdeckt – und sei es nur aus eigener Not. Tatsächlich eröffnet diese Motivation der Kooperation zwischen Schulen und Theatern neue Chancen, diese braucht aber ein klares Bekenntnis zu den Aufgaben der Schule und deren Reform. Weil alle Kinder und Jugendlichen in den Schulen sind und weil diese den Auftrag haben, deren Bildung und Entwicklung unabhängig von sozialem Status und Region flächendeckend zu fördern, muss **die Schule ins Zentrum** aller Bildungsanstrengungen rücken. PISA hat gezeigt, dass unsere Schulen diesem Anspruch kaum gerecht werden. Aber zur allgemeinbildenden Schule gibt es in einer demokratischen Gesellschaft keine Alternative, auch wenn unsere Schulform zu wünschen übrig lässt.

Die Schulen können ihre Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht abgeben, sie müssen aber Kinder und Jugendliche an viele Personen und Institutionen abgeben, um dieser Verantwortung und den Schülern als Individuen gerecht zu werden. Öffnung ist eine sinnvolle Aufgabe der Schule und ihrer Lehrer. Dieser Aufgabe kann sie nur in Kooperation mit allen möglichen Einrichtungen außerhalb der Schule nachkommen.

Um jedes Kind und jeden Jugendlichen individuell zu fördern, genügt es nicht, Ganztagschulen einzuführen (vgl. Otto Herz). Die Schulen müssen sich verändern,

das fordern nicht nur Reformpädagogen, sondern auch prominente Vertreter der außerschulischen Kulturellen Jugendbildung und des Deutschen Kulturrats wie Prof. Max Fuchs: „Schule als Lebensraum“, „Subjektbezogener und offener Bildungsbegriff“, „offene Lernwelt“, „Autonomie von Schule“ etc. sind wichtige Schlagworte und markieren zentrale Ziele dieser Veränderung. Diese Wandlung könnte besonders durch die Stärkung und Integration der Ästhetischen Bildung begünstigt werden. Von der Kooperation mit den „3 K“-Künstlern, Kulturinstitutionen und Kulturpädagogen – gehen wichtige Impulse für die Schule aus („Wandel durch Annäherung“), weil ihre Produktionsweisen, ihr Kreativitätsbegriff, ihre Projektorientierung zentralen „Schlüsselkompetenzen“ ebenso nahe stehen wie informelle Lernprozesse. Dabei können und müssen diese „3 K“ unabhängig und eigenständig bleiben, damit der Zusammenstoß ihrer Logiken und „Sprachen“ mit derjenigen der Schule seine Explosivität und Produktivität nicht einbüßt. Kulturschaffende müssen sowieso unabhängig von pädagogischen Projekten arbeiten können, um ihrer eigenen Aufgabe gerecht zu werden.

Schulen sollten in die Rolle von „Mutterschiffen“ kommen, die Bildungsagenturen sind, eigene qualifizierte Angebote machen und von dort aus Interessen wecken, die die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule weiterverfolgen. Die Lehrer werden zu Strukturgebern, Orientierungshelfern und Beratern im Bildungsprozess und zu Agenten, die Schule zu anderen Erfahrungsfeldern hin öffnen, zum Beispiel für Theaterprojekte mit Theaterpädagogen oder Theatern. Dieses System funktioniert beim Musikunterricht sogar trotz dessen veralteter Didaktik: Musiklehrer bauen Brücken zu Musikschulen und zu Konzert- und Opernhäusern. Kein Musikpädagoge, kein Dirigent und kein Opernsänger hat jemals die Abschaffung des Musikunterrichts in den Schulen gefordert. Warum also sind die Theater, Regisseure und Theaterpädagogen so zurückhaltend bei der Forderung nach dem Theater als Schulfach? Warum missachten sie die Chancen, die Theaterprojekte in allen Schulformen und -stufen bieten, die allen Schülerinnen und Schülern angeboten würden, wenn Darstellendes Spiel ein Fach wäre wie Kunst und Musik? Dies ist um so unverständlicher, als die Fachdidaktik des Theaters lebendigen Projektunterricht vorsieht anstelle von kognitiver Wissensvermittlung über Theater.

G. Taube begründet rezeptive kulturelle Bildung als Vertreter der professionellen Kinder- und Jugendtheater in der BKJ-Bilanz vom März 2003: „Die Begegnung mit den Traditionen und der aktuellen Praxis von Künstlerinnen und Künstlern bietet darüber hinaus vielfältige Anregungen für die eigene künstlerische Betätigung von Kindern und Jugendlichen als einer wesentlichen Form der Teilhabe an kultureller Bildung. Mehr noch, eigene künstlerische Betätigung setzt die Rezeption von Kunst-

werken geradezu voraus.“ Noch deutlicher wird Henning Fangauf, ebenfalls vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum: „Ein wichtiger Schritt muss in den Köpfen der Macher passieren, nämlich die unselige Unterscheidung zwischen dem zuschauenden und dem Theater spielenden Kind aufzuheben. (...) Und genau auf dem Feld „Theater und sein Publikum“ sind die Künstler des Kinder- und Jugendtheaters Spezialisten, die einzigen im großen Kreis der Theatermacher.“ (SpielArt 2/2003) Im Gegensatz hierzu besteht eine der wichtigsten Erkenntnisse der Theaterpädagogik und ihrer Vorläufer im 20. Jahrhundert darin, dass die Rezeption professioneller Kunstprodukte und die eigenständige künstlerische Arbeit von Kindern und Jugendlichen zwei wichtige, aber unterschiedliche Dinge sind. Die Unmöglichkeit und Unsinnigkeit der Nachahmung professioneller Bühnenkunst durch „kleine Schauspieler“ ist heute eine der zentralen Voraussetzungen aktueller Theaterpädagogik und des DS-Unterrichts.

Dem trägt die BKJ auch Rechnung:

„Für die Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung bedarf es einer kulturpädagogischen Professionalität, die sich sowohl durch eine große pädagogische Vermittlungskompetenz auszeichnen sollte, als auch einhergehen muss mit einer hohen fachlich-künstlerischen Qualität, um kreativ-künstlerische Prozesse bei Kindern und Jugendlichen initiieren, fördern und begleiten zu können.“ Die Künstler des Kinder- und Jugendtheaters sind dazu genauso wenig prädestiniert wie die Nutella-Hersteller zur Gesundheitsförderung in den Schulen, wenn sie nicht eine spezielle kulturpädagogische Kompetenz erwerben.

Auf die Theaterpädagogik und das Fach Darstellendes Spiel (DS) bezogen heißt dies:

Theater gehört wie Kunst und Musik zur Grundbildung und muss als Projektfach für jeden Schüler erreichbar werden, solange Schule auf Fächern beruht. Seine spezifische ästhetische Qualität kann nur durch qualifizierte Lehrer gesichert werden. In künstlerisch angelegten Theaterprojekten der Schule machen Schüler ganz spezifische Erfahrungen mit sich, mit anderen und der Gruppe und gehen durch viele thematisch-inhaltliche, fachlich-ästhetische und methodisch-handwerkliche Arbeits- und Lernprozesse. Darüber hinaus gehören Theaterprojekte mit Theaterpädagogen, Künstlern und Theatern ebenfalls in den Schulalltag und können zur Veränderung des schulischen Lebens und des gesamten Unterrichts beitragen.

Wer aufgrund der vielfältigen positiven Erfahrungen, die in den letzten 25 Jahren mit dem Fach Theater gemacht wurden, nicht dessen sofortige Implementierung fordert, der müsste eigentlich die Abschaffung des Musik- und Kunstunterrichts fordern. Wieso es zwei der drei Fächer geben sollte und eines nicht, kann heute nicht mehr sachlich begründet werden.

Musen küssen Schüler – soll das Schule machen?

Zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags braucht die Schule Lehrer mit einer eigenen kulturpädagogischen Kompetenz (z. B. Theaterlehrer). Diese Kompetenz kann nicht durch Künstler und Kulturpädagogen aus Kulturinstitutionen ersetzt werden. Kulturpädagogen und Lehrer der künstlerischen Fächer dürfen nicht von anderen als halbe / unfertige / unfähige Künstler betrachtet werden und sich auch selbst nicht als gescheiterte Künstler oder als Vermittler zur „eigentlichen“ Kunst (zum sog. „kulturellen Erbe“ im Sinne von Wissensvermittlung) sehen. Sie sind nicht durch Projekte zwischen Theatern oder Schauspielern und Schülern zu ersetzen. Auf Beton wachsen keine Blumen, d. h. Lehrer, die vom Theater spielen keine Ahnung haben, können die Qualität und die Eignung außerschulischer Angebote für ihren Schüler weder beurteilen noch fördern oder das Interesse dafür aufgrund einer guten eigenen Praxis wecken.

Aufgrund der Vielfalt der Kulturinstitutionen und Künstler insbesondere in städtischen Regionen braucht es für die Schulen Anschlussstellen ans „Kulturelle Netz“.

Dieses Netz ist per se nicht vorhanden, sondern muss von den „3 K“ bewusst entwickelt werden. Es benötigt dann eine Schnittstelle zur Schule, wo es sich mit den kulturell kompetenten Lehrern verbinden kann. Optimal scheint hier die Vorstellung einer oder mehrerer „Agenturen“, z. B. „Theaterpädagogische Zentren“, wo die Kundigen aus beiden Bereichen – der Schule und dem kulturellen Netzwerk – sich treffen und Informationen austauschen, Verknüpfungen herstellen, geeignete Projekte entwerfen und dafür Partner suchen oder interessierte Kooperationspartner beider Seiten zusammenbringen. Dort könnten große Vorhaben wie die TUSCH-Projekte in Berlin oder Hamburg koordiniert werden. Selbst die Programme der Theater könnten von dort in die Schulen kommuniziert und kleinere oder größere theaterpädagogische Projekte dazu vermittelt werden.

Es ist eine gute Situation, dass die finanziellen Nöte die Theater und die kulturelle Jugendbildung einerseits und erwiesene Unfähigkeit die Schulen andererseits in Bewegung bringen. Diese Bewegung führt nicht unbedingt zur Begegnung, aber kulturpädagogisch kompetente Lehrer und außerschulische Pädagogen, z. B. Theaterlehrer und Theaterpädagogen, können als Übersetzer für diese Begegnung sorgen, weil sie sich in beiden Systemen auskennen, beide Sprachen sprechen. Lokale und regionale Vermittlungsinstanzen oder -agenturen sollten dieser Begegnung eine Infrastruktur, Qualität, Kontinuität und Verlässlichkeit geben. Qualitätsentwicklung bedeutet in unserem Bereich künftig die Ausbildung der „Übersetzer“ und ihrer Instrumente und Institutionen: Theaterlehrer, Theaterpädagogen, Theaterpädagogische Zentren. Damit die Personen, die Kunst, Kulturpädagogik und Schule repräsentieren, im Interesse jedes Schülers optimal kooperieren können.

Aus der Praxis - Für die Praxis

Aktuell - innovativ - qualitätsorientiert

**Die GISA - Ihr Partner für
Fortbildung und Entwicklung
in Kindertageseinrichtungen,
Jugendhilfeeinrichtungen
und Jugendämtern**

Ihr Bedarf ist unser Anliegen!

- Offene Seminare
- Supervision
- Coaching
- values@work
- Qualitätsmanagement
- Konzeptionsentwicklung und
- Mobile Fortbildung für Ihr Wachstum vor Ort

Wir sind Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der evangelischen Kirche Kurhessen-Waldeck und der Bundesgemeinschaft Fort- und Weiterbildung der Diakonie. Die GISA - eine feste Größe in Hessens Bildungslandschaft. Die GISA trägt seit dem 16.06.2005 das Qualitätssiegel für Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW - www.artset-lqw.de)

Ihr Ansprechpartner bei der GISA:
Bertram Kasper, Tel.: 06421 9484226
oder b.kasper@elisabeth-verein.de
Verschaffen Sie sich einen Eindruck von unserem Leistungsspektrum unter:
www.gisa-marburg.de.

Trainieren, beraten, entwickeln, bewegen



Theater ohne Stück?!

Eigenproduktionen mit Grundschulkindern am Beispiel einer Roboter-Revue

Britta Krengel

Weshalb Eigenproduktionen?

Wer mit Schülern ein Theaterprojekt realisieren möchte, hat im Wesentlichen die Wahl zwischen drei verschiedenen Produktionsformen: der Inszenierung eines dramatischen Textes, der Adaption einer literarischen Vorlage oder der Eigenproduktion (vgl. Mangold, S. 102). Das Für und Wider der einzelnen Formen wird in der Theaterpädagogik seit ihren Anfängen kontrovers diskutiert. Während die beiden erstgenannten Produktionsformen bei der Arbeit mit Jugendlichen ihre Berechtigung haben (vgl. Weintz, S. 343 ff.), so stellt sich die Situation in der Grundschule völlig anders dar: Die komplexe schauspielerische Leistung, einen fremden Text zum eigenen zu machen, ist für Grundschüler kaum zu bewältigen. Oft bindet schon die korrekte Wiedergabe des Textes so viel Konzentration, dass der körperliche Ausdruck darunter leidet. Das Ergebnis überzeugt dann leider selten. Diese Schwierigkeit entfällt, wenn der Text mit den Kindern gemeinsam entwickelt wird.

Darüber hinaus bieten Eigenproduktionen noch weitere Vorteile. So ist etwa die Rollenverteilung in der Regel unproblematischer: Im Gegensatz zur Inszenierung fertiger Stücke, bei denen meist wenige begehrte Hauptrollen zu besetzen sind, können hier prinzipiell alle Kinder ihren Fähigkeiten und Wünschen entsprechend am Theatergeschehen beteiligt sein. Dies beugt Enttäuschungen und Konkurrenzkämpfen vor und hilft die Motivation zu steigern.

Inhalt und Form der Theaterproduktion werden von der Gruppe und dem Spielleiter bestimmt; ein selbst entwickeltes Stück erlaubt es daher, bei den Themen der jeweiligen Spielgruppe anzusetzen und diese im Spiel bedeutsam zu machen.

Diese Chance birgt aber zugleich (künstlerische) Risiken, denn aufgrund der formalen Offenheit stellt die Eigenproduktion besondere Anforderungen an die Dramaturgie. Für den Einstieg empfiehlt sich daher die Form der Revue (vgl. Lenzen, S. 122): Hier lassen sich in lockerer Folge Szenen und Lieder um ein Thema herum gruppieren. Wie dies konkret aussehen kann, möchte ich am Beispiel eines Theaterprojekts einer dritten Klasse aufzeigen.

Die Idee

Das gesamte Projekt umfasste eine Zeitdauer von sechs Wochen, wobei neben dem Deutsch- auch der Kunstunterricht in die Projektarbeit eingebunden wurde.

Ausgangspunkt des Theaterprojekts bildete die gemeinsame Lektüre des Buches „Die Sockensuchmaschine“ von KNISTER im Deutschunterricht. Darin erfindet ein gewisser Professor Turbozahn für seinen kleinen Freund Jonas lauter „unerfundene Erfindungen“ wie zum Beispiel die Titel gebende Maschine.

Bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit zeigte sich, dass insbesondere das Thema „Roboter“ die Kinder faszinierte. Angeregt durch die Lektüre überlegten die Kinder, was der Professor Nützliches konstruieren könnte und kamen auf Ideen wie Hausaufgabenroboter, Spielroboter u. v. m. So entstand der Plan, eine Theateraufführung zum Thema „Roboter“ für Eltern und Mitschüler auf die Beine zu stellen.

Die Vorgehensweise

Vorarbeiten

Im Fach Deutsch wurde die Erfindung und Gestaltung der Spielszenen durch Schreibaufgaben vorbereitet. Ein Leseheft, das die Lektüre der Kinder begleitete, enthielt zwei Aufgaben dazu. So sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst ihren eigenen Wunsch-Roboter zeich-

nen und sich dabei genau überlegen, mit welchen Funktionen und Fähigkeiten dieser ausgestattet sein sollte.

Die zweite Aufgabe bestand darin, in einer Fantasieerzählung einen Tag im Zusammenleben mit diesem Roboter aus der Ich-Perspektive zu schildern. Die entstandenen Geschichten dienten später als Anregung für die szenischen Improvisationen.

Parallel dazu haben wir bereits mit ersten darstellerischen Übungen begonnen. Ausgehend von den Fragen *Wie sprechen Roboter? Wie bewegen sie sich?* haben wir versucht, uns mit unserem Körper in Maschinenmenschen zu verwandeln. Die Arbeit am körperlichen Ausdruck erfolgte dabei spielerisch, und zwar zunächst eingebunden in das Spiel „Roboter und Programmierer“. Dabei wurde in Partnerarbeit mit Bewegungen, Gängen und Geräuschen experimentiert: Die Roboter bewegen sich



Theater ohne Stück?!

kreuz und quer durch den Raum, sind aber fremdgesteuert, denn der Programmierer gibt durch zuvor vereinbarte Signale (z. B. Schalter an der linken Schulter drücken) Richtungswechsel, Änderungen in der Lautstärke etc. an. Auf elektronische Musik („Die Roboter“ von Kraftwerk) haben die Schülerinnen und Schüler die eckige und abgezielte Bewegungsweise von Robotern imitiert und eingeübt. Eine überzeugende Darstellung verlangt dabei ein hohes Maß an Körperspannung sowie kurze Bewegungsstopps nach jeder einzelnen Bewegung. Um dies zu erreichen, haben wir auf Musik Isolationsübungen durchgeführt, bei denen entweder nur ein einzelnes Körperteil die Bewegungen dirigierte oder sukzessive immer mehr Körperteile bewegt werden durften, angefangen vom kleinen Finger über die Hand und den Arm, bis schließlich der gesamte Körper in Bewegung war.

Arbeitsteilige Gruppenarbeit

Es kristallisierten sich vier Spielideen heraus, die die nachfolgende Arbeit bestimmten. Im Zentrum der sich entwickelnden Kurzscenen standen folgenden Robotertypen: ein Hausaufgabenroboter, ein Spielerroboter, ein Haushaltsroboter, ein Roboter-Spion und ein Resteesser. Die Revue sollte nun in arbeitsteiliger Gruppenarbeit Konturen bekommen. Der Roboter-Werkstatt oblag es, die verschiedenen Roboterkostüme zu basteln, die Schauspielgruppe probierte, die ausgewählten Geschichten in kleine Spielszenen umzusetzen, und eine Musikgruppe entwickelte die instrumentale Untermalung für die Revue.

In der Schauspielgruppe wurden die vier Spielszenen geprobt und in Improvisationen weiterentwickelt. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten so ihre eigenen Dialoge in einer ihnen gemäßen Sprache, die sie sich durch wiederholtes Spielen leicht einprägen konnten. Da die Vorgehensweise in der Schauspielgruppe am offenen war, bedurfte sie der stärksten Unterstützung durch die Lehrkraft. Unterstützend eingegriffen werden musste v. a. im Hinblick darauf, ob weiterführende Spielideen spielbar und plausibel waren. Außerdem galt das Augenmerk der Stellung der Spieler im Raum und ihren Gängen, denn das Spiel der Schüler war oft instinktiv nicht auf das Publikum ausgerichtet.

All das setzte voraus, dass die anderen beiden Gruppen sehr eigenständig arbeiteten. Die Grundlage für die Roboter bildeten große Pappkartons, die mit Alufolie beklebt und mit verschiedenen Materialien (u. a. Kloppapierrollen, Deckel, Schachteln, Plastikbecher, Zahnstocher, Holzperlen, leeren Blisterverpackungen von Tabletten als Schalttafeln etc.) ausgestaltet wurden.

Die Musikgruppe hatte zur Aufgabe, mit dem Orff'schen Instrumentarium eine musikalische Begleitung zu einem selbst erdachten Liedtext und eine Hintergrundmusik zu diversen Robotertätigkeiten zu entwickeln. Die Beteiligten entschieden sich, ein Kinderlied umzutexten: Aus dem Geburtstagslied „Wie schön, dass du geboren bist“

wurde „Wie schön, dass du gebaut worden bist“. Die Umdichtung handelte von einem großen Fest, auf dem alle Roboter der Revue noch einmal auftauchen und dessen Höhepunkt ein Buffet, ganz nach dem Geschmack der Maschinenmenschen, aus Speiseöl und Nägeln ist. Wichtig für die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Gesamtprojekt war in diesem Abschnitt die jeweilige Präsentation der Zwischenergebnisse am Ende jeder Stunde. So konnten sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig über den Stand der Arbeit in den anderen Gruppen informieren und hatten die Möglichkeit, Kritik und Anregungen zu äußern und damit Einfluss auf die weitere Gestaltung des Projekts auszuüben.

Die Endphase

Die Ergebnisse aus den drei Gruppen wurden schließlich zusammengeführt. In den Endproben ging es nun zum Einen darum, an darstellerischen Details zu feilen und die nötige Sicherheit im Spiel zu gewinnen. Zum Anderen musste mit den Kindern, die Sprechrollen inne hatten, nun verstärkt an der Verständlichkeit, also an der Lautstärke und der Artikulation gearbeitet werden. Vielen Kindern fällt es in exponierten Sprechsituationen schwer, laut und langsam genug zu sprechen. Diesem häufig auftretenden Problem kann zum Beispiel mit folgender Übung wirksam begegnet werden:

Lautstärke in imaginären Situationen einüben

Ausreichende Lautstärke lässt sich auch dadurch erreichen, dass man imaginäre Situationen evoziert, aus denen heraus die Schülerinnen und Schüler quasi laut sprechen müssen, z. B. wenn ein Sturm tobt. So finden die Kinder zu einer natürlichen Lautstärke in der Vorstellungswelt des Spiels. In unserem Fall hatten die Roboter alle einen imaginären „Lautstärkeregulierer“. Wurde dieser Knopf betätigt, wurde die Stimme wie von selbst lauter.

Es gibt eine Reihe weiterer sprecherzieherischer Übungen, mit denen sich die genaue Artikulation von Kindern schulen und ein angemessenes Sprechtempo fördern lassen. (weitere Übungen vgl. Krengel, 2007)

In der Endphase wurde auch die Szenenfolge der Revue endgültig festgelegt. Die Aufführung begann mit einem effektvollen Auftakt: Mit dem Einsatz der Robotermusik kamen aus allen Ecken und Enden des Zuschauerraums die Roboter in ihrer typisch maschinenhaften Bewegungsweise auf die Bühne. Oben angelangt präsentierte die Klasse als Erstes den Mitmachschlager „Ein nagelneuer Roboter“ von Detlev Jöcker.

Zwischen den einzelnen Szenen fand jeweils ein Defilee der Roboter auf der Vorderbühne statt, um die Umbaupausen zu überbrücken. Die musikalische Untermalung übertönte dabei nicht nur die Hektik der jungen Akteure beim Umbau, sondern das Defilee kündigte zugleich auch die nächste Szene an: Ein bis zwei Roboter

trugen jeweils eine Tafel mit dem Titel der kommenden Szene über die Bühne. Die Aufführung gipfelte in dem von allen vortragenen Lied „Wie schön, dass du gebaut worden bist“. Im Anschluss feierten Eltern und Kinder gemeinsam den Erfolg mit einem Buffet.

Fazit

Die Durchführung eines solchen Theaterprojekts stellt einige Anforderungen an die Beteiligten. So erfordert die Tatsache, dass der Verlauf kreativer Prozesse im Detail schwer vorherseh-

bar ist, von der Lehrkraft ein hohes Maß an Flexibilität und Risikobereitschaft. Da kreative Prozesse eine gewisse Eigendynamik entfalten, hängen einige methodische Entscheidungen unmittelbar von den Ergebnissen der Schülerarbeiten in den vorausgehenden Stunden ab.

Von Seiten der Klasse setzt diese Form von Projektarbeit die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit in offenen Unterrichtsformen voraus – zumindest ist es von großem Vorteil, wenn diese zuvor eingeübt wurde. Andererseits fördert die gemeinsame Planung und Durchführung einer Theateraufführung selbst wiederum die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten: Wie bei jeder Form von Projektarbeit werden eine Reihe von Kompetenzen trainiert wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz.

Eine Eigenproduktion garantiert darüber hinaus aber eine größtmögliche Beteiligung der Kinder am kreativen Prozess. Das bedeutet auch, dass Aspekte des Themas, die für die Kinder nicht relevant sind, u. U. vernachlässigt werden können, so spielte z. B. die kritische Reflexion technischer Möglichkeiten und die Ambivalenz technischen Fortschritts (Arbeitsplatzvernichtung etc.) bei der Roboter-Revue keine Rolle.

Ein weiteres überzeugendes Argument für Eigenproduktionen mit Grundschulkindern schließlich ist kein pädagogisches, sondern ein ästhetisches: Eigenproduktionen ermöglichen den jungen Darstellern ein hohes Maß an Präsenz und an Authentizität auf der Bühne. Diese Merkmale darstellerischer Qualität können sie auch für ein erwachsenes Publikum interessant machen.

Literatur

- Bubner, Claus und Christiane Mangold: Schule macht Theater. Braunschweig 1995.
- Grundschule Musik: Von Robotern und anderen Zukunftswesen. Die CD zum Heft 12. Lugert Verlag, Titel Nr. 1 (Kraftwerk: „Die Roboter“).
- Jöcker, Detlev: Und weiter geht's im Sauseschritt. Menschenkinder 2001.
- KNISTER: Die Sockensuchmaschine. 5. Aufl. Würzburg 1998.
- Krengel, Britta: Sprecherziehung in der Grundschule. In: Praxis Grundschule 1/2007, S. 46–53.
- Lenzen, Klaus-Dieter: Theater macht Schule – Schule macht Theater. Frankfurt a. M. 1992.
- Vortisch, Stephanie: Keine Angst vor dem Theater. Berlin 2000.
- Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Riedel 1999.



Figurentheater - Kolleg

Hohe Eiche 27 44892 Bochum Fon 0234-284080 Fax -324374
info@figurentheater-kolleg.de www.figurentheater-kolleg.de

MEHRZÜGIGE FORTBILDUNGEN

Der Clown

Märchenerzählen

Orientierungskurs Figurentheater

07.04.-11.07.2008

EINZELSEMINARE

Schauspiel

Theaterpädagogik

Stimme

Tanz

Comedy

Malen / Zeichnen

Bildhauerei

Figurenbau & -spiel

Figurentheater in Pädagogik & Therapie



Knitterfrei und grenzenlos – die mobile Bügelschau Eine Theaterperformance im öffentlichen Raum der Gruppe „ex defekt“

Annika Vogt

Die Begriffe „Performance“ und „öffentlicher Raum“ wurden in den letzten Jahren in Wissenschaft und Praxis etwas überstrapaziert, geradezu inflationär gebraucht: Man liest und hört von Musik-, Kunst- oder Theaterperformances, Interventionen, Site-specific Art etc.

Auch an der Theaterpädagogik und dem Theater an der Schule ist der Blick auf diese Kunstverfahren nicht vorbeigezogen: Dass es sich für die Theaterpädagogik lohnt, näher hinter die Schlagwörter zu schauen, möchte ich in dieser Dokumentation einer Performance erörtern.

Mit der Theaterperformance im öffentlichen Raum ist eine künstlerische Praxis gemeint, die ihre Fragestellungen an Menschen und die soziale Wirklichkeit anbindet, zeitweise Kooperationen mit Nicht-Künstlern eingeht, sich aus dem Theaterbetrieb herausbewegt und in den Alltag interveniert. Das theatrale Produkt des Prozesses mit den Nicht-Künstlern, die Theaterperformance, weist Veränderungen in den Darstellungskonventionen auf, was das Verhältnis von fiktionaler Wirklichkeit und anderen Wirklichkeiten zwischen Darsteller und Rollenfigur sowie zwischen Darsteller und Zuschauer betrifft. Das Projekt, das ich in diesem Artikel vorstellen möchte, trägt den Namen „Knitterfrei und grenzenlos – Die Bügelschau vom mobilen Bügeldienst“ und fand 2006 im Rahmen der Rollenden Road Schau der Volksbühne in Schwedt statt. Konzipiert und umgesetzt wurde es von „ex defekt“, einem Performancekollektiv bestehend aus 4 Absolventinnen der Theaterpädagogik an der UdK Berlin, in dem auch ich Mitglied bin. Das Kollektiv bewegt sich zwischen Theater, Theaterpädagogik und Ethnologie. Grundlegend für die Konzeption und Arbeitsweise der Projekte ist das Erforschen der Lebensumstände bestimmter Bevölkerungsgruppen und die Darstellung der Ergebnisse im theatralen Ereignis- der Theaterperformance.

Die Rollende Road Schau ist ein Format der Volksbühne, für deren Selbstverständnis als kulturelle Kommunikationsform es wesentlich ist, sich permanent der gesellschaftlichen Realität auszusetzen und sich im öffentlichen Leben zu verorten. Die Rollende Road Schau begibt sich in Form eines mobilen Containertheaters aus dem Theaterbetrieb heraus und tastet den Stadtraum mit den Bedingungen des Theaters auf Stimmungen, Entwicklungen und Zustände hin ab. 2006 begab sie sich aus der Stadt Berlin heraus in ein Randgebiet der Republik, nach Schwedt. Der Ort Schwedt als öffentlicher Raum gab also das Thema für die Theaterperformance vor. Nach einer ersten Besichtigung der Stadt entstanden verschiedene Fragestellungen. Weil in Schwedt eine Verdichtung von Prozessen wie Arbeitslosigkeit, Abwanderung und Rückbau vorliegt, ist es interessant dort nach Alternativen zu suchen: Was wächst an Orten, die schrumpfen? Was kann man von Menschen lernen, die bleiben?

Ausgang für die Recherche in Schwedt bildete die Idee eines „mobilen Bügeldienstes“, bei dem es um eine Auseinandersetzung mit Arbeit und Arbeitslosigkeit ging: „Die Gründungsidee entstand aus der Not der Arbeitslosigkeit und der Sehnsucht nach Reisen. Wir waren voller Fernweh und haben ohne Erwerbstätigkeit gelebt.

Wir waren arbeitslos und wollten in die weite Welt. Wir haben uns auf unsere Ressourcen besonnen. An altes weitergegebenes Handwerk, an Erinnerungen aus der Kindheit, an den heimlichen Geruch von frisch gebügelter Wäsche. Wir haben uns entschlossen, ein Bügelbrett zu unserem Ticket to ride umzufunktionieren. Das Häusliche zum Öffentlichen zu machen. Mit den Falten umzugehen und los zu starten. Mit einer minimalen Ausstattung sind wir in Stadtzentren gereist, wir haben unseren Dienst angeboten und eine Tauschwirtschaft gegründet. Als Lohn für jeden frischgebügelten Schal oder jede Jacke haben wir bekommen, was die Passanten bereit waren zu geben, alles außer Geld; etwas Kleines zu trinken oder zu essen, einen Schlafplatz oder gar Lächeln, einen Handstand, Lieder.“ (Auszug aus einer Pressekonferenz des mobilen Bügeldienstes)

Es sollte also in Schwedt auf öffentlichen Plätzen gebügelt werden, um über die Tauschwirtschaft in Kontakt mit Bewohnern der Stadt zu kommen.

Da es in Schwedt aber so gut wie kein öffentliches Leben auf Straßen und Plätzen gibt, entschieden wir uns, zu den Menschen in den Alltag zu treten und um Kleidungsstücke zu bitten, die in der eigentlichen Performance dann gebügelt werden sollten.

Durch eine Internet-Recherche konnten verschiedene Vereine und Privatpersonen ausfindig gemacht werden, die sich bereit erklärten, bei dem Spiel um das Bügeln mitzumachen (u. a. ein Karnevalspräsident, ein Vorsitzender eines Zigarrenclubs, ein Countrytanzclub –, um nur einige zu nennen). In Büglerinnenkostümen und ausgestattet mit einer Videokamera sind in den Privatwohnungen, ausgehend von den eingesammelten Kleidungsstücken, Gespräche über die Situation in Schwedt geführt worden.

Der intensive Rechercheprozess zum Thema und das soziale Interagieren der Nicht-Künstler vor Ort wurde dann in der Theaterperformance offen gelegt.

Die Theaterperformance selbst fand an einem Abend innerhalb des in einem Plattenbaugebiet aufgestellten

Knitterfrei und grenzenlos – die mobile Bügelchau

Containertheaters statt. In Form eines offenen Ereignisses mit Showcharakter wurden die zuvor eingesammelten Kleidungsstücke gebügelt, ausgewählte Passagen der aufgezeichneten Interviews ausgestrahlt und Inter-

views vor Ort durchgeführt. Die Zuschauer wurden in die Welt des Bügelns eingeführt: es wurden die 10 goldenen Regeln des Bügelns aufgestellt, für die nötige Mobilität beim Bügeln eine Bügelgymnastik durchgeführt und am Ende ein Bügelwettbewerb veranstaltet. Dabei stand die Partizipation sowohl der bereits in der Recherche beteiligten Akteuren wie auch der Zuschauer der Performance im Vordergrund.

Was wächst nun an Orten, die schrumpfen, und was konnten wir lernen von Menschen, die bleiben? Deutlich in dem gesamten Projekt wurde, dass, obwohl in Schwedt eine große Zurückgezogenheit und Trostlosigkeit herrscht, zugleich auch ein großes Bedürfnis besteht, aus der Situation herauszukommen. Es werden Nischen gesucht, in denen eine andere Realität geschaffen wird, z. B. durch das Tanzen. Die Suche nach Sinnstiftung und Gemeinschaftsgefühl spielt eine große Rolle im Leben der Schwedter. Die Partizipanten waren sehr offen und haben die Möglichkeit für sich genutzt, ihre Belange, Stimmungen und Eindrücke aus Schwedt auf der Bühne zu präsentieren.

Theaterperformance im öffentlichen Raum kann, wie u. a. das vorgestellte Projekt zeigt, eine Perspektive für die Theaterpädagogik darstellen. Die künstlerische Praxis bewegt sich dabei auf der Grenze zwischen Kunst und soziokultureller Arbeit. Theaterpädagogik, verstanden als angewandte Kunstpraxis, balanciert genau auf dieser Schnittstelle.

Die Bewegung aus dem Theaterraum heraus in die gesellschaftliche Realität bietet die Möglichkeit, die Entwicklungen der Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Dabei werden die am Prozess intensiv beteiligten „Spieler“ zu „Experten“ einer sich wandelnden Gesellschaft. Wichtig für eine derartige theaterpädagogische Arbeit ist es nicht, bessere Ideen oder Lösungen zu präsentieren, sondern einen geeigneten Rahmen zu setzen, innerhalb dessen Interesse, aber gleichzeitig auch Distanz geschaffen wird und neue Handlungsspielräume entstehen können. Es geht darum, das vor Ort Vorgefundene auf die Bühne zu transportieren. Dabei gibt es keine klassischen Verabredungen wie „Vorhang auf“, vorgegebene Figuren oder eine fiktive Wirklichkeit. Es ist alles „echt“ und passiert in dem Moment, was Risiko und Herausforderung zugleich darstellt. Indem nur bedingt gespielt wird, im Vorfeld wie auch in der Performance selbst, fällt es den Akteuren leicht, sich zu integrieren und ihre Persönlichkeit zu präsentieren, wie z. B. in der profanen Tätigkeit des Bügelns.

Die hier beschriebene Theaterform birgt also viele Möglichkeiten für theaterpädagogische Arbeit. Sie erhält ihre Spannung durch die Gradwanderung zwischen soziokultureller Forschung und der Initiierung eines ästhetischen Prozesses, der geprägt ist durch das intensive Eingehen auf Lebensumstände und Persönlichkeiten bestimmter Gesellschaftsrepräsentanten mit gleichzeitiger Distanzstiftung innerhalb der Theaterperformance.



Bretter, die die Welt bedeuten?!

Theaterarbeit mit Jugendlichen vor dem Hintergrund subjektiver Biografien und der Suche nach Bedeutung von Herkunft, Heimat und kultureller Identifikation

Petra Marquardt/Annette Dorothea Weber

Im Folgenden wollen wir am Beispiel von drei eigenen, von uns als Theaterregisseurin/Theaterpädagogin bzw. als Erziehungswissenschaftlerin/Medienpädagogin durchgeführten Theaterprojekten Aspekte aufzeigen, die wir in der Theaterarbeit mit Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, für grundsätzlich wichtig und diskussionswürdig erachten.

Alle drei Projekte entstanden im Stadtteil Neckarstadt-West in Mannheim, einem so genannten „Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf“ und einem Anteil von über 40 % Bewohnern mit Migrationshintergrund. Diesen Stadtteilbezug und zugleich das klassische Motiv der „Romeo und Julia Geschichte“ greift unser erstes Beispiel, das Musicaltheater „Neckarstadt-West(side) Stories“ auf, welches im Auftrag des Kulturamtes Mannheim und YEPP Neckarstadt-West entstand (Premiere im Schnawwl, Nationaltheater Mannheim, 2005). Konzeptionell steht dieses Projekt für den Ansatz, dass ein professionelles Produktionsteam des Theaters zusammen mit Jugendlichen ein Musical entwickelt und auf die Bühne bringt. Entsprechend bestand das Team aus der Regisseurin, einem Komponisten, einem Choreographen, einer Bühnenbildnerin, einem Lichtdesigner, einem Regieassistenten und den Technikern des Theaters und aus den beiden Mitarbeiterinnen einer Jugend Einrichtung, die das Projekt pädagogisch betreuten und den Kontakt zu den Jugendlichen im Stadtteil vermittelten. In der ersten Phase des Projektes wurde eine Schreibwerkstatt durchgeführt, in der Jugendliche ihre „Neckarstadt-West(side) Stories“ sammelten und sich letztlich für die Theatervorlage auf eine Hauptgeschichte über eine verbotene Liebe mit mehreren Nebengeschichten einigten. Die Ergebnisse dieses ersten Abschnitts wurden als begehbare Fotogeschichte an verschiedenen Orten in Mannheim einer breiten Öffentlichkeit präsentiert. In der zweiten Phase erarbeitete dann eine andere Gruppe von Jugendlichen – in der Auseinandersetzung mit der Fotogeschichte als Spielvorlage – das Musical. Für die Auswahl der Darsteller gab es hierbei kein Talent-Casting, sondern mitmachen konnten alle, die wollten und ab einem bestimmten Zeitpunkt regelmäßig zu den Proben erschienen. Nachdem die endgültige Darstellergruppe sich über Monate herauskristallisiert hatte, wurde das Musical nach einer relativ kurzen Probenzeit mit vielen Gesangs-, Tanz- und Kampfeinlagen und Live Band auf der Bühne mehrmals sehr erfolgreich aufgeführt. Danach wollte ein Großteil der beteiligten fünfzehn Jugendlichen weitermachen und ein neues Stück auf die Bühne bringen. Im Rahmen des Jungen Nationaltheaters Mannheim konnte die Arbeit mit den Jugendlichen im Stadtteil weiter geführt werden, wobei diesmal bewusst auf ein großes Team verzichtet wurde.

Es entstand das Theaterstück „Helden“ (Premiere im Schnawwl 2006), welches nahe an der Lebens- und Alltagswelt der Jugendlichen entwickelte Parallelgeschichten, die alle in einem Wohnhaus im Stadtteil spielen, miteinander verbindet und zugleich die Auseinandersetzung der Gruppe mit mythologischen Heldenmotiven deutlich werden lässt. Als Bindeglied zwischen den Geschichten und als Hauptprotagonist tritt die Gestalt eines „halben Engels“ auf, ein beim Russisch-Roulett getöteter ehemaliger Bewohner des Hauses, der ein „ganzer Engel“ werden möchte und deshalb mehrere Aufgaben zu erfüllen hat, bis er endlich das Totenreich überwinden und in das Paradies aufgenommen werden kann. Die Figur des Engels und die Vorstellung vom Paradies wurden in diesem Zusammenhang als gemeinsame Motive der islamischen und christlichen Religion von den Jugendlichen untersucht.

Das dokumentarische Erzähltheaterfragment zum Thema „Parallelwelten“, das wir als drittes Beispiel anführen wollen, wurde mit einer anderen Gruppe männlicher Jugendlicher im Alter von 15 bis 17 Jahren erarbeitet (Premiere im Kunstladen Mannheim in Kooperation mit dem Interkulturellen Bildungszentrum Mannheim, gefördert durch LOS – Lokales Kapital für soziale Zwecke, 2007). Ausgangsbasis bildete hierbei die Auseinandersetzung mit den Themen „Angst“, „Freundschaft“, „Streit“, „Flucht“ und „Duldung“. In den kurzen, sehr persönlichen Szenen, welche die Jugendlichen gestalteten, wird deutlich, dass beispielsweise Angst zu haben alle betrifft, auch wenn sie für jeden Menschen auf dem Hintergrund der eigenen Biografie etwas Anderes bedeutet bzw. sich mit subjektiv unterschiedlichen Bildern, Erlebnissen und Vorstellungen verbindet. So war bei einem der Jugendlichen die Angst, von der Mutter beim Rauchen erwischt zu werden, aktuell, während für seinen Freund die größte Angst darin bestand, durch Ertrinken zu sterben oder abgeschoben zu werden. Wieder ein anderer erinnerte sich an die Angst in seiner Kindheit, als er nachts alleine Schafe hüten musste und aus seinem Unterschlupf heraus hörte, wie Wölfe die Herde angriffen. In der Phase der Endproben wurde Kontakt zu einer Gruppe von Senioren aufgenommen, die in Zusammenarbeit mit einer Schauspielerin ebenfalls zu biografischen Themen gearbeitet hatte. Bei der Aufführung wurden die Erzähltheaterfragmente beider Gruppen miteinander

Bretter, die die Welt bedeuten?!



in Bezug gesetzt, wodurch deutlich wurde, dass beide Gruppen, die im Alltag oft wenig miteinander zutun haben (wollen), überraschend ähnliche Geschichten aus ihrem Leben zu erzählen wussten. Insbesondere Erlebnisse, wie die Vertreibung aus der Heimat, existenzielle Armut, Flucht und der ungewisse Neuanfang in der Fremde haben viele dieser Senioren der deutschen Kriegsgeneration ähnlich prägend erlebt, wie jene Jugendlichen, die vor wenigen Jahren aus Kriegsgebieten nach Deutschland fliehen mussten.

Im Rückblick zeichnen diese drei Theaterprojekte in ihrer Chronologie die forschende Suche nach methodischer Weiterentwicklung in der künstlerischen Anleitung der Jugendlichen, beginnend beim Erfinden und Finden eigener Geschichten und der Arbeit an der eigenen Figur, bis hin zur ersten Aufführung vor öffentlichem Publikum.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen und die Vielfalt an methodischen Möglichkeiten, die in diesem Zusammenhang gesammelt und ausprobiert wurden, sollen jedoch im Rahmen dieses Artikels nur in Auszügen Thema sein. Vielmehr möchten wir im Folgenden der für uns zentralen Fragestellung nachgehen:

Wie kann es gelingen, Jugendliche mit Migrationshintergrund über die Theaterkunst zu unterstützen, ihre künstlerischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Entfaltung zu bringen, ohne sie gleichzeitig durch die Definition als „Zielgruppe“ zu stigmatisieren und zu diskriminieren?

Die Zielgruppenbezeichnung „Migranten/innen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ ist im alltäglichen Sprachgebrauch, in den Medien, in der Bildungsdiskussion und letztlich im Antragsvokabular für die erwähnten theaterpädagogischen Projekte meist mit der Nennung und/oder Assoziation einer Bandbreite von Defiziten dieser Zielgruppe verbunden. So können jugendliche Migranten entsprechend dieser Klischees kaum Deutsch, haben meist keinen Schulabschluss, finden keinen Ausbildungsplatz und stammen aus sozial

schwachen, bildungsfernen Familien. Eine defizitorientierte Zielgruppendefinition und Ziele, die sich darauf begründen und aktuell vor allem die große Hoffnungsfigur der „Bildungsförderung durch die Kunst“ bedienen, helfen die Wichtigkeit von theaterpädagogischen Projekten als besonderes Angebot zu legitimieren und erhöhen die Chancen auf finanzielle Förderung.

Wir betrachten den allgemeinen Sprachgebrauch im Kontext dieser Zielgruppendefinition aus folgenden Gründen sehr kritisch: Erstens werden Menschen in die Kategorie „jugendliche Migranten“ eingeordnet, die unterschiedlicher oft nicht sein können, weshalb die Nützlichkeit einer solchen Kategorie z. B. im Zusammenhang mit der Idee, eine spezielle Theaterpädagogik für die Arbeit mit Migranten entwickeln zu wollen, mehr als fragwürdig erscheint. Zweitens zeigen sich die Bezeichnungen „Migranten“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ sobald sie zu Zielgruppenbezeichnungen politischer und pädagogischer Absichten werden, derart mit Klischees beladen, dass sie die so bezeichneten Jugendlichen stigmatisieren und diskriminieren. Drittens werden die Ziele solcher Projekte nie von den Jugendlichen selbst bestimmt und die Anträge auf Förderung immer ohne ihre Beteiligung verfasst. Aus unserer Sicht werden hier an Schlüsselstellen der Gesellschaft über die Sprache die gleichen stigmatisierenden Bilder zementiert, wie dies häufig in Pressebeschreibungen über die Theaterprojekte geschieht, die gut gemeint und sozialromantisch die „Förderung von armen, Problem beladenen Ausländerjugendlichen durch die Kunst“ beloben. Weder die Jugendlichen selbst, noch deren künstlerische Leistung erscheinen hier im rechten Licht.

Für uns war von Anfang an der Sozialraumbezug, genauer gesagt die Gemeinwesen- oder Stadtteilorientierung der Bezugsrahmen, weshalb die Adressaten der Projekte sich mit dem Stadtteil Neckarstadt-West in Mannheim identifizierten, in ihm wohnten bzw. die dortigen Jugendeinrichtungen besuchten. So ergaben sich im Prozess der Gruppenfindung spiegelbildlich zu den städtischen Segregationsprozessen in Mannheim, zur spezifischen Bevölkerungsstruktur des ausgewählten Stadtteils und zur Besucherstruktur in den Jugendeinrichtungen Gruppen mit Jugendlichen, in denen, bis auf wenige Ausnahmen, alle einen Migrationshintergrund hatten. Oder sagen wir doch treffender, es ergaben sich Gruppen von Jugendlichen mit Interesse am Theaterspiel, welche die notwendige Motivation, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisationsfähigkeit und soviel Selbstbewusstsein mitbrachten bzw. durch das Projekt entwickelten, um den langwierigen Probenprozess durchzuhalten und ein fertiges Stück zur Aufführung zu bringen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass alle drei Projekte in Anbindung an Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit entstanden, das heißt auf der Basis von Freiwilligkeit der Teilnahme und stets geprägt von

einer in diesen Zusammenhängen typischen „Komm- und Gehstruktur“ der Jugendlichen. Rückblickend hätte, insbesondere beim Großprojekt „Neckarstadt-West(side) Stories“, die Anbindung an eine Schule und die mögliche Form „Theaterspielen als Unterricht“ vieles leichter machen können. Angesichts der im schulischen Rahmen höheren Verbindlichkeit der Teilnahme von Jugendlichen, die eh schon vor Ort sind und dort bleiben müssen, und durch die Möglichkeit, bei der Adressatengruppe auf bereits definierte Gemeinschaften, wie Klasse oder Jahrgangsstufe zurückzugreifen, hätten sich die Prozesse der Gruppenbildung deutlich verkürzen und für alle Beteiligten reibungsloser gestalten können. Insbesondere hätten die Jugendlichen durch eine strukturelle Anbindung an die Schule, gegenüber Eltern, Arbeitgebern, Freunden und letztlich auch gegenüber sich selbst ihr zeitlich intensives Engagement viel leichter legitimieren können, da Schule anerkannter Maßstäbe notwendig ist, wovon auch Theater, Musik, Tanzprojekte etc. in ihrem Kontext profitieren. Andererseits sehen wir gerade aus der Bildungsperspektive rückblickend auch wesentliche Vorteile einer freieren Struktur im Rahmen der Offenen Jugendarbeit.

So konnten dadurch Jugendliche an den Projekten teilnehmen, die mit der Schule schlechte Erfahrungen gemacht hatten und sich dort tendenziell verweigert hätten, und auch solche, die gar nicht mehr zur Schule gingen, gerade eine Ausbildung machten, jobbten oder arbeitslos waren. So kamen letztlich in den Gruppen hinsichtlich des Alters, der Schulbildung und des Migrationshintergrunds völlig unterschiedliche Jugendliche zusammen, was wir in der Prozessarbeit als sehr positiv in Bezug auf die Ideenvielfalt und das Von einander Lernen wahrgenommen haben. Des Weiteren hilft aus unserer Sicht dieser freiwillige Rahmen, Selbstorganisationsfähigkeit und die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln zu entwickeln, wodurch „Freiwilligkeit zu lernen“ überhaupt als Bildungsziel deutlich wird bzw. als ein Prozess der subjektiven Bewusstwerdung, den es im Für und Wider, im Ausprobieren, wieder Fallenlassen oder Dranbleiben-wollen zu erfahren gilt.

Im Zugang über den Stadtteilbezug und in der bewussten Auseinandersetzung mit dieser Lebenswelt und mit allgemein menschlichen Fragen, bringen Einzelne über ihre Biografie das eigene Erleben, beispielsweise von Diskriminierung, Angst vor Abschiebung und Sehnsucht nach Zugehörigkeit, auf der Bühne zur Sprache und befördern dadurch diese Themen zurück in einen gesellschaftlichen Diskurs.

Unserer Auffassung nach hat das Theaterspiel von Jugendlichen eine besondere Qualität für sie selbst und das Publikum, wenn die Inhalte aus ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt stammen und über eine durch sie mitbestimmte Form der Darstellung zur Aufführung kommen. Dies bringt den Aspekt der „Authentizität“ ins

Spiel, welche man methodisch vielseitig z. B. gut über die Einbeziehung und Auseinandersetzung mit der Musik der Jugendlichen oder über deren gesprochene Alltagssprache zur Entfaltung bringen kann. So gab es bei allen Produktionen keinen festen Text und somit auch kein Text-Auswendiglernen, sondern es wurden gemeinsam mit den Jugendlichen nur Rahmeneckpunkte für Situationen gesetzt. Über das Verstehen dieser Situationen entwickelten die Jugendlichen Sicherheit für die Haltungen der eigenen Figur und prägten sich im Verlauf der Proben deren ungefähre Worte in ihrer Sprache ein. Nach eigener Aussage empfanden die meisten Jugendlichen diese Art der freieren Erarbeitung von Dialogen, die bei jeder Aufführung die Möglichkeit für überraschende Neugestaltungen ließ, als für sie ungezwungen und somit passend. Zudem wirken die Dialoge für die Zuschauer dadurch immer frisch und nicht wie auswendig gelernt.

Authentisch sind Geschichten, wenn Jugendliche diese von Anfang an mitgestalten und ihre Figur so nah an sich heranholen können, wie es für sie stimmig erscheint. Von diesem Prozess zeugten bei der Erarbeitung der „Neckarstadt-West(side) Stories“ lange Diskussionen unter den Jugendlichen z. B. darüber, welche Namen die Figuren im Stück bekommen sollten. So gab es am Anfang der Stückentwicklung die Figur eines Deutschen, die zunächst negativ besetzt war und Hans bzw. Kartoffel hieß. Dieser Hans entwickelte sich zu einer positiven Figur und wurde deshalb umbenannt in Alex. Aus Alex wurde schließlich Guiseppa. Die Umbenennung hatte immer damit zu tun, ob sich die Jugendlichen mit den Figuren identifizieren konnten oder nicht. Hatte die Figur für sie eine positive Bedeutung, erhielt sie meist einen Namen entsprechend dem eigenen Migrationshintergrund. Unserer Beobachtung nach setzen sich die Jugendlichen in einer solchen Prozessarbeit intensiv mit eigenen Themen und Fragestellungen auseinander und gehen oftmals persönlich gestärkt daraus hervor.

Authentische Geschichten, die nahe an den Darstellern sind, gewinnen darüber hinaus auch auf Seiten der Zuschauer eine besondere Qualität, denn sie berühren durch ihre Echtheit unmittelbar jene gleichaltrigen Zuschauer, die aus einem ähnlichem Lebensumfeld kommen wie die Darsteller, mittelbar aber auch ältere Zuschauer oder solche, die sich nicht in der alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen bewegen, für die es spannend ist Einblicke in eine ihnen „fremde Welt“ zu erhalten und die sich möglicherweise gleichzeitig an die Fragen und Probleme der eigenen Jugend erinnert fühlen und sich mit einzelnen Figuren auf der Bühne zu identifizieren beginnen.

Lebensweltorientierung ist ein für uns wichtiger Aspekt in der Theaterarbeit, ein anderer ist jener der künstlerischen Transformation, wodurch authentische Geschichten künstlerische Formgebung erhalten und nicht eins zu eins aus dem Alltag heraus abgebildet werden.

Frachtraum AHOI

Im Sinne einer Weiterentwicklung der künstlerischen Qualität ist es wichtig, Jugendliche immer wieder auch mit neuen künstlerischen Einflüssen, beispielsweise mit verschiedenen Musikstilen, klassischen Theaterstoffen oder mythologischen Motiven in Kontakt zu bringen, um sie dadurch im eigenen Gestaltungsprozess inhaltlich und formalkünstlerisch zu inspirieren. Beispiel für eine solche Inspiration sind die Raps, welche in allen drei Produktionen mit poetischen, Handlung tragenden Texten präsentiert wurden, ganz im Gegensatz zu den gängigen „battles“, bei denen sich die Kontrahenten gegenseitig „dissen“, sprich beleidigen. Unserer Erfahrung nach sind Jugendliche meist sehr offen für derartige Impulse und sie entwickeln selbst im Laufe der Arbeit den Anspruch, ihre künstlerische Ausdrucksfähigkeit zu erweitern und in den Aufführungen nicht beim erstbesten Einfall und bei einer reinen Nachahmung des Alltags stehen zu bleiben. Sie entwickeln auch ein gutes Gespür dafür, dass sich ihnen durch die Mittel künstlerischer Überhöhung, wie z. B. durch die Einführung der Figur eines Engels im Stück „Helden“, spielerische Freiräume und ganz andere Möglichkeiten der Darstellung eröffnen. Diese künstlerische Transformation muss unserer Meinung nach begleitet sein von einer kritischen Haltung, die wir hier als „kritisch-politisches Bewusstsein“ bezeichnen möchten. Dieses trägt der Tatsache Rechnung, dass Theaterarbeit mit Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, in einem bestimmten Gesellschaftskontext stattfindet und dass hier allgegenwärtig diskriminierende Verallgemeinerungen und rassistische Klischeebilder gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund existieren. Es gilt sich immer wieder der Tatsache bewusst zu werden, dass die Bezeichnung „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ nur einen gemeinsamen Nenner zwischen ansonsten völlig verschiedenen Menschen benennt. Denn es macht nun mal einen gravierenden Unterschied, ob ich z. B. mit Jugendlichen aus dem Irak arbeite, die erst vor wenigen Jahren nach Deutschland kamen und nur eine begrenzte Duldung

haben, oder mit Jugendlichen, die hier geboren wurden und deren Großeltern bereits aus Italien oder der Türkei nach Deutschland kamen.

Gleichwohl verdeutlicht dieser Begriff einen gemeinsamen Nenner, die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einer Minderheit und ihre faktische Betroffenheit von gesellschaftlicher Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung.

Wenn wir in unserer Theaterarbeit die Lebenswelt der Jugendlichen in den Blick nehmen und zusammen mit ihnen Geschichten entwickeln, müssen wir immer wieder zurücktreten und einen kritisch-politischen Außenblick auf die Arbeit werfen, um dafür Sorge tragen zu können, dass stigmatisierende Klischeebilder nicht unhinterfragt abgebildet werden und niemand von den Jugendlichen später auf der Bühne dadurch vorgeführt wird.

Solche stigmatisierende Klischeevorstellungen verfestigen sich, wenn vorschnell entschieden wird, was angeblich „jugendkulturell“ oder „multikulturell“ authentisch ist und was von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der Bühne geleistet werden kann. Häufig spielt in diesem Zusammenhang künstlerische Qualität keine Rolle mehr, weil von den Jugendlichen, gemäß dem defizitorientierten Bild, eine solche gar nicht erwartet wird.

Klischeevorstellungen haben aber auch die Jugendlichen selbst und sie greifen häufig bei der Suche nach Geschichten und Darstellungsformen erst einmal darauf zurück. Hier gilt es sich mit den Jugendlichen in eine intensive theaterpädagogische Prozessarbeit zu begeben, die wir wesentlich geprägt sehen durch die forschende Suche nach Bedeutungen von Herkunft, Heimat und kultureller Identifikation mit künstlerischen Mitteln.

Anmerkung

(Die filmische Dokumentation zum Entstehungsprozess des Musicaltheaterstücks „Neckarstadt-West(side) Stories“ kann beim Interkulturellen Bildungszentrum Mannheim unter Tel. 0621/1567373 bestellt werden.)

FRACHTRAUM AHOI

Gudrun Herrbold

10 Frauen an Bord eines Kreuzfahrtschiffes. Während an Deck das Entertainmentprogramm planmäßig abläuft, sind sie eingeschlossen im Frachtraum. Zufall oder Experiment? Und wie gestaltet sich ihr Programm unter diesen ungewöhnlichen Umständen?

Unter der Leitung von Felicitas Jacobs und Gudrun Herrbold hatte der FRACHTRAUM am 17. Mai 2007 in Berlin Premiere. In einem ehemaligen Weddinger Ballsaal spielten 10 Teilnehmerinnen der Theaterpädagogischen Grundausbildung zur Spielleiterin der Stiftung

SPI – Sozialpädagogisches Institut Berlin – in Kooperation mit dem Theater Hebbel am Ufer (HAU).

Die Figuren- und Stückentwicklung ist Teil der Ausbildung. Von Anfang an sammelten Jacobs & Herrbold Ideen und mögliche szenische Bausteine und Figuren-

fragmente, die in den Improvisationen des laufenden Unterrichts entstanden. Dieser Prozess dauerte Monate. Ziel war kein „best of bunter Abend“, sondern die Verbindung der individuellen Stärken der Teilnehmerinnen mit einem Plot, der alle interessiert und herausfordert. Die Entwicklung dieses Plots war ein „Ping-Pong-Spiel“ zwischen Ausbildungsleitung und Spielerinnen. Die anfängliche Idee, 10 Frauen gründen kollektiv einen Nachtclub nach ihren Vorstellungen, transformierte sich schnell zu der theatralen Gestaltung eines eigenen Clubs jenseits des Amüsierschuppenklischees. Die Ideen waren so unterschiedlich wie die Teilnehmerinnen und spiegelten ihre Bedürfnisse auf spielerische Weise. So entstanden z. B. ein Schweigeclub, eine Spelunkengründung und ein Massageclub für alte Leute. Und damit tauchte das szenische Konfliktpotential von alleine auf. Wie trifft die Schweigeclubbesitzerin auf die Gründerin einer Spelunke, die das erklärte Ziel hat, dass jeden Abend mindestens ein Mal auf den Tischen getanzt wird? Über die improvisatorische Zusammenführung möglichst konträrer Clubs entstand so die Basis des szenischen Materials. Und aus dem Nachtclub wurde ein Frachtraum, klaustrophobischer Schauplatz eines Aufeinanderprallens schweigender, grölender, aufräumungswütiger Papierfetischistinnen, Schriftstellerinnen und Animatorinnen. Diese konfliktreiche Konstellation wurde durch eine zentrale Frage dramaturgisch gebündelt: Existiert oder



entsteht der Wunsch nach einer gemeinsamen Vision? Oder reduziert sich alles von Anfang an auf ein heterogenes Nebeneinander? Und wie sehen die möglichen Annäherungen an kollektive Wünsche konkret aus? Eine der grundsätzlichen Qualitäten des Theaters ist der Versuch, nicht nur theoretisch zu erörtern, sondern zu probieren. Und diese Praxis schwankt bekanntermaßen zwischen tragikomischem Scheitern und unvorhergesehenen Momenten des Gelingens. So auch im FRACHT-RAUM. Ein Materiallager wurde zum Mikrokosmos.

TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule

Katrin Behrens

Das Kooperationsmodell „TUSCH Theater und Schule Berlin“ wurde 1998 gegründet und hat seitdem über 20.000 Berliner Schülerinnen und Schüler mit Bühnen und Theaterkunst in Berührung gebracht – und mehr als das. In jährlich rund 30 festen Partnerschaften zwischen jeweils einem Theater und einer Schule, in einer theater- und schulübergreifenden Großproduktion sowie in Theaterwerkstätten und beim monatlichen TUSCH-Theatertag setzen sich Kinder und Jugendliche aktiv mit den Ausdrucks- und Erfahrungsräumen des Theaterspiels auseinander. Neben kognitiven und kreativen werden hier auch psychosoziale und gruppenspezifische Kompetenzen geschult und den jungen Menschen Selbstbewusstsein und Anerkennung vermittelt. An TUSCH Berlin nehmen alle Berliner Opernhäuser und rund 25 Sprech-, Tanz-, Musik- und Figurentheater sowie Kinder- und Jugendtheater teil, in wechselnden Partnerschaften mit 75 TUSCH-Schulen.

Im Zuge der Schulreformen und der Etablierung von Ganztagschulen in Berlin bekommt die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen einen neuen Stellenwert – TUSCH stand hier Modell für eine Reihe von Folgeprojekten, die alle die vieldiskutierte Lücke der kulturellen Bildung bei heutigen Jugendlichen schließen helfen und den Weg dafür in der engen Partnerschaft zwischen professioneller Kultur- und Bildungsarbeit sehen (TUSCH Hamburg gibt es seit 2003, KLaTSch in Sachsen-Anhalt seit 2004 sowie seit 2006 TIS in Warschau). Weitere Städte erwägen, das Modell TUSCH ebenfalls zu übernehmen. Die aktuelle Offensive Kulturelle Bildung in Berlin arbeitet derzeit daran, das Partnerschaftsmodell auch auf andere Kunstsparten zu übertragen.

TUSCH feiert im März 2008 sein 10-jähriges Bestehen mit einer Festwoche und einer Fachtagung zum Stand der kulturellen Bildung, den Spielräumen für die Theater, die darin liegen, sowie zu den tragfähigen Besonderheiten des Modells TUSCH.

Im Gespräch sind Anna Poeschel, Leiterin der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Sophiensaele, und Gabriele Prondzinski, Leiterin der Neuköllner Grundschule am Teltowkanal, als Vertreter von aktiven TUSCH-Insti-

tutionen, sowie Ursula Raue Geschäftsleiterin vom Berliner Landesverband des Deutschen Bühnenvereins und Renate Breitig, Gründerin und Leiterin von TUSCH Berlin. Fragen und Moderation: Katrin Behrens.

TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule



TUSCH-Partnerschaften zwischen Schulen und Theatern in Berlin

Behrens: Die Sophiensaele sind bereits seit sieben Jahren bei TUSCH dabei. Das erste große Projekt war das Tanzstück „Und raus bist du“. Was hat dieses Projekt in Ihrem Theater ausgelöst?

Poeschel: Es hat vor allem eine sehr positive Einstellung gegenüber der Arbeit mit Jugendlichen ausgelöst. Die Künstlerische Leiterin Amelie Deufelhard war von dieser ersten Arbeit so begeistert, dass sie sofort ein Nachfolgeprojekt angehen wollte. Das geschah dann – sehr erfolgreich – mit der Tschechow-Bearbeitung „Nach der Möwe“. Als ich bei den Sophiensaele anfang, habe ich sofort gesehen, dass in TUSCH unglaublich viel Potenzial steckt. Das war ja die Zeit, in der der Diskurs um kulturelle Bildung losging, kurz nach PISA. Die nächste Koproduktion mit TUSCH setzte dann den Keim für einen eigenen Jugendclub. Der „rekrutierte“ sich vorwiegend aus TUSCH-Schülern und hat seitdem bereits vier weitere Produktionen hervorgebracht.

Behrens: Frau Prondzinski, was hat in Ihrer Schule den Auslöser gegeben für eine Zusammenarbeit mit TUSCH? Ist ein TUSCH-Theater an Ihre Schule herantreten oder hat ein Lehrer die Idee der TUSCH-Partnerschaft vorgeschlagen oder haben Sie selbst die Initiative ergriffen?

Prondzinski: Genau weiß ich das gar nicht mehr; irgendwie ist mir ein Rundschreiben auf den Schreibtisch geflattert, dass noch Schulen für eine solche Partnerschaft gesucht werden. Nach acht Jahren, in denen ich auch die Theater-AG an meiner Schule leite, habe ich dann die Initiative von mir aus ergriffen und mich beworben. Und etwas später kam das Theater an der Parkaue auf mich zu und fragte, ob wir Lust auf eine Partnerschaft mit ihnen hätten. Wie bei einer Heiratsvermittlung sozusagen.

Behrens: Frau Breitig, Sie hatten 1998 die Idee von TUSCH. Wie ist der Ansatz von TUSCH in den Grundzügen und was sind die Haupt-Projekte, die Sie seither jährlich initiieren?

Breitig: Von Anfang an suchten wir nach einem Weg, wie die Institutionen Theater und Schule eng zusammenrücken und sich gegenseitig befruchten könnten. Nach anfänglich noch diffusen Ideen hat sich recht schnell ein klares Profil herausgebildet mit Kooperationsformaten, die zu festen Programmteilen von TUSCH wurden.

Zentral ist die Partnerschaft zwischen einem Theater und einer Schule über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren hinweg. Darin sollen je nach Profil der Schule und des Theaters ganz unterschiedliche Projekte zustande kommen. Ein großes Opernhaus oder ein kleines Off-Theater ohne festes Ensemble gestalten natürlich das Format der gemeinsamen künstlerischen Auseinandersetzung sehr unterschiedlich. Schnell hat sich herausgestellt, dass die Partnerschaften nicht isoliert dastehen, sondern untereinander in Kontakt treten sollten, so dass daraus ein Netzwerk innerhalb der Stadt entsteht, über welches man von den einzelnen Erfahrungen profitieren kann. Als ein vernetzendes Element haben wir ein großes Theaterwerkstätten-Programm aufgelegt, das schul- und theaterübergreifend funktioniert.

Das Highlight im Jahr ist die TUSCH-Festwoche, zu der alle Schulen und ihre Partnerbühnen zusammen kommen und präsentieren, was sie gemeinsam erarbeitet haben. Die Festwoche umfasst so ca. 30 Produktionen.

Behrens: Frau Poeschel, worin besteht der besondere Reiz für ein Theater, über zwei bis drei Jahre lang intensiv mit einer Schule zusammen zu arbeiten?

Poeschel: Der Reiz für die Theater liegt natürlich auch in dem Zugang zu den Jugendlichen, zum Publikum von morgen. Ganz konkret: Es sollte sich im Kartenverkauf niederschlagen. Umgekehrt kann ich in vielen Projekten auch die Berührungängste mit experimentellen Theaterformen überwinden helfen, die bei Schülern, aber auch bei den Lehrern bestehen. Wir machen daher beispielsweise auch Lehrerfortbildungen zu zeitgenössischen Theaterformen. Wenn man das Publikum von morgen im Blick hat, nimmt man meines Erachtens auch eine Verantwortung im Bereich der kulturellen Bildung wahr.

Behrens: Ist es denn so, dass die Projekte nach den genannten zwei bis drei Jahren aufhören?

Breitig: Nein. Diese erste Phase ist als intensiver Anschlag gedacht, nach dem die Kontakte und Vorhaben so weit wie möglich in die Schulen hineinverwoben sind, dass die Partnerschaften tragfähig sind für weitere eigeninitiierte Projekt- und Begegnungsformen. Die Schwellenängste, von denen Frau Poeschel gerade sprach, sind nämlich genau nach ein, zwei Jahren überwunden. Man kennt sich und hat in der Schule und im Theater vertraute Ansprechpartner, deren Arbeitsweisen bereits erprobt wurden. Diese Form der Fortführung des TUSCH-Gedankens wünschen wir uns – wissen aber auch, dass sie nicht in allen Fällen realisierbar ist.

Behrens: Wie viele Schüler kommen durch TUSCH in Berlin jährlich in den Genuss, aktiv Theaterprojekte mitzugestalten?

TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule

Breitig: Jährlich erreichen wir mit unseren Programmen ca. 2800 Jugendliche in 75 Schulen. Manchmal sind es fast alle Schüler einer Schule, die über das Jahr mit TUSCH und der Partnerbühne in Berührung kommen – zu Aufführungen, Kurzworkshops und Gesprächen mit den Regisseuren zum Beispiel. Im Schnitt sind aber rund 50 davon eigenproduktiv an Projekten beteiligt. Das Musiktheater Atze beispielsweise hat ein Projekt mit seinem Partner, einer musikbetonten Grundschule, realisiert, in welchem 120 Kinder gesungen, gespielt, musiziert, getanzt und das Bühnenbild gebaut hatten. Das strahlt dann natürlich in alle Ritzen der Schule hinein – ein Idealfall für TUSCH!

Behrens: Frau Raue, der Berliner Landesverband des Deutschen Bühnenvereins hat das Entstehen und die Entwicklung von TUSCH über die Jahre verfolgt und von 2004 bis 2007 TUSCH sogar finanziell unterstützt. Was hat dafür den Ausschlag gegeben?

Raue: Ein ganz wichtiger Punkt war, dass Leute wie Volker Ludwig (vom GRIPS Theater) und Manuel Schöbel (vom ehemaligen carousel Theater) die Diskussion aufbrachten, etwas für die Jugend zu tun. Ich selbst fand das sehr wichtig und habe mich dann sehr darum bemüht. Die Bedeutung, die dem beigegeben wurde, hat dann über die Jahre eindeutig zugenommen. Auch zur veränderten Haltung beigetragen hat die wachsende Erkenntnis, dass die Schule nicht mehr so viel im kulturellen Bereich zu leisten in der Lage zu sein schien, dass die Bereitschaft, regelmäßig ins Theater zu gehen, abgebrockelt ist. Dass das alles im „normalen“ Bildungsprogramm nicht mehr vorhanden ist und man da eine Lücke schließen müsste.

Prondzinski: Ein Faktor dafür ist aber auch das liebe Geld. An unserer Schule zum Beispiel sind viele Eltern Sozialhilfempfehlungen, und denen zu erklären, dass man Geld für Theater ausgeben soll, ist nicht ganz einfach. Eine Kooperation wie TUSCH, welche die Kontaktaufnahme zum Theater dann plötzlich so einfach macht, kann da sehr hilfreich sein.

Projektermöglicher und Projektverwirklicher

Behrens: In den Auswertungsgesprächen zwischen Schul- und Theatervertretern aus den Partnerschaften hört man immer wieder, dass TUSCH nur funktionieren könne, wenn auch die Schulleiter das Projekt engagiert unterstützen – andernfalls gebe es zu viele Hemmnisse in der alltäglichen Umsetzung der Projektvorhaben. Würden Sie als Schulleiterin das genau so sehen? Bedarf es Ihrer Autorität, um TUSCH in seiner Vielfältigkeit in den Schulalltag hineinzutragen?

Prondzinski: Es kommt dabei immer auf die Person des Schulleiters an. Wenn jemand das gar nicht zulässt, weil es ihn nicht interessiert, dann haben solche Projekte wenig Chance auf Erfolg. Stützt der Schulleiter aber – selbst wenn er persönlich gar nicht so intensiv einsteigen möchte – diese Arbeit im Kollegium, dann kann das sehr wohl auch ohne sein weiteres Zutun funktionieren.

Breitig: Wir merken, dass die Schulleiter, die von Anfang an ein starkes persönliches Interesse an TUSCH hatten, we-

sentlich mehr möglich machen als diejenigen, die vielleicht von zwei drei engagierten Lehrern überredet wurden.

Behrens: Wie wichtig ist denn, analog gedacht, die Verankerung ganz oben bei den Intendanten und Leitern der Theater?

Poeschel: Theaterleute sind ja bekanntlich manchmal eigen: Da gibt es diejenigen, ohne die gar nichts geht, und andere, die ihre Mitarbeiter machen lassen und sich freuen, wenn was passiert. Ich glaube aber, dass sich heutzutage kaum ein Theaterleiter gegen ein solches Projekt stellen würde.

Breitig: Auch ich stelle da eine deutliche Veränderung im Laufe der Jahre fest. Anfangs sind einige Intendanten der TUSCH-Idee eher mit Skepsis und Zurückhaltung begegnet, allenfalls hofften sie, auf diesem Wege ihre Zuschauerzahlen zu erhöhen. Die Resonanz und Rückendeckung ist hingegen heute fast uneingeschränkt positiv. Ich erinnere mich an einige Theater, in denen die Schüler, wenn sie nicht brav im Zuschauerraum saßen, als regelrecht störend empfunden wurden. Von Verantwortung für einen kultur- und bildungspolitischen Auftrag war vor 10 Jahren noch wenig zu spüren. Aus anfänglich zwölf TUSCH-Theatern sind dann aber, ohne dass ich selbst aktiv werden musste, ganz schnell 25 Theater geworden, die bei TUSCH dabei sein wollten. Erst vor ca. fünf Jahren wurde spürbar, dass sich auch die Haltung in den großen renommierten Theatern verändert hat. Das ehrliche Interesse an jungen Leuten kann man heute an der großen Offenheit und dem Engagement der Theaterhäuser für die TUSCH-Extra-Produktionen ablesen, in denen professionelle Regisseure und Choreografen mit jugendlichen Darstellern über einen längeren Zeitraum außerhalb der Schule arbeiten.

Poeschel: Theater, die öffentliche Gelder bekommen, sind ja auch einer gewissen Kontrolle unterworfen und es wird immer wichtiger, wie und wo man sich engagiert.

Raue: Kontrolle hieße aber, dass diejenigen, die hier kontrollieren, also die Senatsverwaltung, auch hätte Rückendeckung geben müssen; das war aber nach meiner Wahrnehmung überhaupt nicht der Fall. Die allgemeine Haltung war auch hier: Erst mal sehen, was daraus überhaupt wird.

Mehr Theaterpädagogen an den Theatern

Poeschel: Da stellt sich wieder mal die Frage, was zuerst da war, die Henne oder das Ei. Jetzt ist es jedenfalls so, dass wir mehr und mehr von projektbezogenen Drittmitteln leben – und da spielt das Vermittlungsthema eine große Rolle.

Breitig: Ich habe deutlich gespürt, dass das TUSCH-Projekt fast eine Art Wettkampf unter den Theatern in Gang ge-



TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule



setzt hat. Bei den ersten Begegnungen kannten sich die Kontaktlehrer und Theaterleute untereinander gar nicht. Die ersten Theaterpädagogen gab es an den drei Kinder- und Jugendtheatern (dem GRIPS, dem Theater an der Parkaue und dem theater strahl). Auch die Schaubühne war schon im zweiten Jahr mit einer Theaterpädagogin am Start. Von Intendantenseite wurde mir seither immer wieder bestätigt: TUSCH hat sukzessive dazu beigetragen, dass die Theater den Bedarf an Theaterpädagogik erkannt und entsprechende Stellen eingerichtet haben. Man hat bemerkt, dass es in der Öffentlichkeit auch einen Stellenwert hat, sich für Kinder und Jugendliche zu engagieren!

Breitig: In Berlin ist wunderbar, dass die Kommunikation und das Netzwerk der Theaterpädagogen untereinander so intensiv sind. Auch der Status der Theaterpädagogen innerhalb der Theaterbetriebe hat sich deutlich verändert. Von einem wenig anerkannten und innerhalb des Ensembles kaum integrierten „Zuschauer-Vermittler“ sind die Theaterpädagogen mittlerweile in manchen Häusern den Dramaturgen gleichgestellt.

Raue: In der Arbeit, die hier überzeugt hat, geht es vermutlich auch gar nicht allein um die Vermittlung an Kinder, sondern letztlich auch um die an Erwachsene. Da hat sich etwas aufgetan, was eine sehr große Resonanz gefunden hat, da wird nicht so hierarchisch von der Bühne herab irgendetwas erklärt, sondern mit den Leuten werden Spielerfahrungen gemacht.

TUSCH konkret – Projekterfahrungen

Behrens: Wie sehen denn die Begegnungen zwischen Theater und Schulen aus? Woher kommen die Ideen und Themen für die Inszenierungen? Wie wirkt dabei das Theater in die Schule und inwiefern auch die Schule in das Theater hinein?

Prondzinski: Im ersten Projekt ist das Theater an der Parkaue an uns herangetreten und hat vorgeschlagen, dass eine Theaterpädagogin mit unseren Schülern etwas erarbeiten könne, das zum aktuellen Spielplanmotto passte: Meilen und Meer. Der zweite Ansatz war dann die Arbeit einer Theaterpädagogin bei uns in der Schule, sechs Wochen lang zwei

Stunden pro Woche. Das Ergebnis wurde bei der TUSCH-Festwoche und auch im Theater an der Parkaue aufgeführt. Und weil wir weitermachen wollen – obwohl unsere Partnerschaft ja quasi abgelaufen ist – haben wir noch ein besonderes Projekt vor. Ein iranischer Schriftsteller ist aufgefordert, ein Märchen für die Parkaue zu schreiben. Und eine vierte und eine fünfte Klasse unserer Schule sollen nun dieses Stück mit entwickeln. Es geht nicht nur darum, es auszuprobieren und zu spielen, sondern auch um die Entstehungsprozesse bei der Stückfindung.

Poeschel: An den Sophiensälen habe ich am Beginn unserer jetzigen Partnerschaft einen Kennenlerntag gemacht, zu dem über 30 Lehrer gekommen sind. Dann war unsere erste Idee, dass eine unserer Tänzerinnen mit verschiedenen Gruppen aus der Schule körperlich arbeiten sollte. Aus verschiedenen Gründen sind diese Studien aus dem ersten Jahr nicht bis zur Aufführung gereift, hauptsächlich, weil die Schüler dann doch lieber an anderen Themen arbeiten wollten und wir das respektieren wollten. Solche Planänderungen bei der Arbeit gibt es ja – gerade mit Jugendlichen – und so haben wir dann im zweiten Jahr ein Thema gewählt, das die Schüler persönlich sehr betrifft: Arbeit. Zwei Gruppen aus der neunten und zwölften Klasse haben sich mit dem Thema auseinandergesetzt, auch auf der Metaebene: Was passiert gesellschaftlich mit Arbeit? Dazu hat ein Performer einen Workshop in der Schule angeboten, der immer weiter entwickelt wurde bis hin zur Aufführung bei der TUSCH-Festwoche und jetzt aktuell bei uns im Spielplan. Dieses Projekt hat sich immer weiter ausgebreitet. Im Mai war der Kurs dann auf einem Straßentheaterfest in Köpenick und der Kunstleistungskurs hat die Kostüme für die Aufführungen entworfen.

Breitig: Genau, wie ich es mir wünsche! An einigen Schulen werden die TUSCH-Projekte von vornherein fächerübergreifend konzipiert, wie zum Beispiel ein Projekt des Kollegs Schöneberg mit dem Deutschen Theater. Die „Orestie“ des DT bildete die Basis für eine eigene Produktion, die im Deutschunterricht, in Geschichte, in Philosophie und Kunst behandelt und entwickelt wurde. Das DT hat damit ein Riesenprojekt in die Schule getragen, das sehr witzig und frech und vielseitig geworden ist.

Zielvorstellung von TUSCH ist genau das: Dass diese Kooperationsform der kulturellen Bildung nicht nur im Fach Darstellendes Spiel angedockt ist, sondern viel weiter in die Schule hineingreift. Es geht ja nicht in erster Linie darum, einzelne Schauspieltalente zu entdecken, sondern möglichst viele junge Menschen mit dem reichen Schatz der Theaterkunst vertraut zu machen und sie spüren zu lassen, was Theater für die eigene Entwicklung bedeuten kann.

Kulturelle Bildung – frischer Wind in den Schulen

Behrens: Frau Prondzinski, gibt es denn Stolpersteine, wenn sich so ein Projekt tentakelartig in der Schule ausbreitet? Wird das Curriculum gestört?

Prondzinski: Auch hier hängt es von den Personen ab und von dem Kontakt der Lehrer untereinander: Wenn sich ein Musik-Lehrer oder ein Kunstlehrer gut verstehen und mit in das Theaterprojekt eingebunden werden wollen, dann kann da viel draus entstehen.

Behrens: Sind denn in den Schulen Veränderungen spürbar durch das Hereinragen von Kulturprojekten in Schule und Schulzeit?

Breitig: Mit großen Aktionen wie „Kinder zum Olymp“ (einer bundesweiten Initiative, die 2004 mit dem Ziel gegründet wurde, Kinder und Jugendliche für die aktive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zu gewinnen) ist die Öffentlichkeit für die Bedeutung der kulturellen Bildung sensibilisiert worden. Schule hat sich durch die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten verändert. Und es gibt auch eine deutliche gegenläufige Tendenz zu dem vorhin erwähnten Rückgang der Theaterbesuche der Schulen, eine große Nachfrage auf Seiten der Schulen für Kooperationsprojekte jeder Art. Viele Schulen sind sich der immensen Bereicherung durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kultureinrichtungen bewusst. Im aktuellen Schulgesetz wird explizit dazu aufgerufen, Kooperationen einzugehen und das eigene Schul-Profil zu schärfen. Und Theater ist nun mal ein wichtiger Bereich, der im Schulprofil individuelle und künstlerische Entfaltung und soziales Lernen verankert. Sofern eine Schulkonferenz für ein solches Programm votiert, stehen zudem inzwischen auch zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung. Auch wenn die komplexen Ergebnisse in der sozialen und personalen Entwicklung der Jugendlichen nicht unmittelbar abrufbar sind, so kommt doch auch mit TUSCH ein frischer Theaterwind in die Schulen geweht.

Poeschel: Das Gute an TUSCH ist auch, dass es in der Fülle der Angebote eine feste und tragfähige Struktur bietet, in die sich eine interessierte Schule hineinbegeben und auf die sie sich auch verlassen kann.

Breitig: Wir bieten inzwischen auch eine verstärkte Beratung und Unterstützung an, ein regelmäßiges theaterpädagogisches Coaching, eine Moderation zwischen Theater- und Schulleuten. Ohne unser Netz wären die Kommunikationswege schwieriger. TUSCH hat sich mittlerweile ein gutes Know-How aufgebaut und ein komplexes System erprobt, das fast jeder Partnerschaft gerecht wird.

Rau: Es gab ja diesen PISA-Schock, die allgemeine Wahrnehmung, hier stimmt was nicht mit unserer schulischen Bildung ...

Breitig: ... gepaart mit der Erkenntnis, dass Schüler, die an solchen Gruppenprojekten teilnehmen, zum einen nicht nur Theater verstehen und selbst spielen lernen, sondern sich auch selbstbewusster fühlen. Über die Dauer der Partnerschaft, gelangen die Jugendlichen in eine Nähe zum professionellen Theater. In der Arbeit mit den professionellen Künstlern unter finanziell bescheidenen, aber dennoch annähernd professionellen Bedingungen machen sie die Erfahrung ihrer eigenen Kreativität und deren Aufgehen



in einem gemeinschaftlichen Gesamtprojekt. Und dann schulen sich noch wie nebenbei die sogenannten soft skills, also Fähigkeiten des sozialen Umgangs, des gruppendynamischen Verhaltens und der gemeinschaftlichen Zielorientiertheit.

Rau: Parallel kann man auch mit einem Blick auf die Unternehmenskultur belegen, dass die Bedeutung dieser Werte und Fähigkeiten größer geworden ist. Es wird seit ein paar Jahren vielfach diskutiert, dass es nicht nur eine bessere Atmosphäre, sondern letzten Endes auch größere Leistungen bringt, wenn man die Eigenarten der unterschiedlich gepolten Leute alle gezielt einbezieht, anstatt sie ungeschützt aufeinander prallen zu lassen.

Prondzinski: Schule war eben auch schon immer – und ist heute noch – sehr kognitiv orientiert. Und Schüler, die dies nicht „bedienen“ – weil sie praktischere Typen sind oder eben kreative – fallen schnell durch das Raster. Und da kommt uns Theater natürlich sehr entgegen.

Was das Schulgesetz angeht: Dieses schreibt jetzt vor, dass der Deutschlehrer (in der Grundschule) auch die Theaterarbeit leisten muss. Diese Lehrer müssen ja größtenteils dafür geschult werden. Wenn da eine direkte Zusammenarbeit und Unterstützung durch die Profis stattfindet, dann ist das doch sehr positiv.

Behrens: Frau Breitig, wie steht es denn um die Auswirkungen des Modells TUSCH innerhalb der Kulturlandschaft von Berlin? Da gibt es ja zum Beispiel die Initiative des Rates für die Künstler, der auch Partnerschaften zwischen Kultur und Schulen schaffen möchte.

Breitig: Ich freue mich sehr, dass das TUSCH-Modell sozusagen Schule gemacht hat und in anderen Orten, wie bereits genannt, ganz ähnlich strukturierte Nachfolgeprojekte in Gang gesetzt hat. Ich freue mich auch, dass dieses Kooperationsmodell zwischen schulischen und kulturellen Einrichtungen von der Initiative Kulturelle Bildung in Berlin aufgenommen wurde und dieser Kooperationsgedanke nun mit großem Rückenwind durch die Politik auf Partnerschaften mit Museen, Konzerthäusern, Bibliotheken, Neu-

Was macht das Medium Theater in der intergenerativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern?



en Medien und bildenden Künstlern übertragen wird. Mit seinen langjährigen Erfahrungen steht TUSCH da auch ein Stück weit Pate für das, was sich in anderen Sparten künftig entwickeln kann.

Anmerkung

TUSCH ist ein Projekt der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Kooperation mit der Jugend-KulturService GmbH. Schirmherr ist seit 2002 der Regierende Bürgermeister von Berlin Klaus Wowereit.

Weitere Informationen unter: www.tusch-berlin.de

Was macht das Medium Theater in der intergenerativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern?

Katrin Freese

Meines Erachtens sind die Besonderheiten des Mediums Theater im intergenerativen Dialog diese:

- Kommunikation und Interaktion sind der Theaterarbeit inne wohnend. Die Fähigkeiten auf beiden Gebieten werden erweitert und trainiert.
- Durch Interaktionsspiele können z. B. Berührungängste zwischen Alt und Jung abgebaut werden.
- Im Prozess der Kreation von Szenen und Figuren agieren Alt und Jung als gleichberechtigte Partner.
- Theater ist per se Gruppen- und Ensemblearbeit und entsteht immer als Gemeinschaftsleistung, in die jeder Teilnehmende eingebunden ist.
- Theater bietet gegenüber anderen Kunstformen den Vorteil, dass es sämtliche Künste und Stilmittel wie Erzählen, Schreiben, Film, Foto, Musik, Tanz, bildende Kunst einbeziehen kann. So ist es möglich, dass andere kreative Ressourcen der Teilnehmenden bereichernd in die Arbeit eingebaut werden.
- Die Theaterarbeit bietet einen geschützten Raum des Sich-Ausprobierens, um Verhaltensweisen zu erproben und zu reflektieren.
- Sie ermöglicht eine Begegnung der Generationen auf spielerische Weise in verschiedenen Variationen: vom Kennenlernspiel bis zum Rollenspiel.
- Im Spiel gibt es kein Richtig und kein Falsch. Alle agieren als gleichberechtigte Spielpartner.
- Die Als-ob-Situation, die Theaterspiel zu eigen ist, erlaubt, dass Alt und Jung sich auf einer Ebene begegnen, die ihnen im Alltag nicht zur Verfügung steht.
- Und nicht zu vergessen: Spielen macht Spaß!

Warum ist der Dialog der Generationen so wichtig? Worin besteht die gesellschaftspolitische Relevanz?

Die demographische Entwicklung führt dazu, dass immer mehr ältere Menschen immer weniger jüngeren gegenüber stehen, wobei der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung sinkt.

Der Verlust des Stellenwertes von Familienbindungen und der zunehmende Individualisierungsprozess bringen soziale Probleme wie Vereinzelung und Entsolidarisierung mit sich.

Diese Atomisierung der Gesellschaft bildet eine Triebfeder für die nachlassende Bereitschaft, ein gegenseitiges Verantwortungsgefühl zu übernehmen. Öffentliche Hilfen wie Pflegeeinrichtungen und Jugendhilfe haben den Blick für die gegenseitige Hilfsbereitschaft verstellen, werden aber mangels Finanzierbarkeit immer mehr abgebaut. Reimer Gronemeyer sieht schon 1990 das „Szenario eines dramatischen Generationenkonflikts“ voraus, Ziel müsse eine Gesellschaft sein, deren Grundlage eine generationsübergreifende „Kultur des gegenseitigen Helfens“ ist.



Was macht das Medium Theater in der intergenerativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern?

Die Generationen werden sich zum beiderseitigen Nutzen miteinander arrangieren müssen. Sie werden ihre scheinbaren und tatsächlichen Konflikte auflösen und neue Formen des gegenseitigen Umgangs entwickeln müssen. Dies kann nur im Dialog geschehen.

Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund ist das Projekt „Die von nebenan“ vom „Theater der Erfahrungen Berlin“ konzipiert worden, dessen praktische Umsetzung ich im Folgenden beschreibe.

Das Projekt „Die von nebenan“

Die Zielsetzung

Das Projekt richtete sich an sozial benachteiligte Jugendliche. Durch gemeinsame Theaterarbeit mit älteren Menschen sollte eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls erzielt und ihnen Alternativen zu ihren zum Teil hilflosen Handlungsweisen nahe gebracht werden.

Finanzielle und organisatorische Voraussetzung

Die finanziellen Mittel wurden vom Quartiersmanagement im Berliner Stadtbezirk Wedding bewilligt, unter der Voraussetzung, dass das Projekt eine Außenwirkung erzielt.

Der Zeitrahmen bis zur Präsentation umfasste ein halbes Schuljahr mit wöchentlichen Proben von 2,5 Stunden inklusive eines Intensivwochenendes.

Die Gruppenzusammensetzung

Die Gruppe „OstSchwung“ vom Theater der Erfahrungen Berlin besteht aus 11 Spielerinnen und Spielern, die zwischen 60 und 85 Jahre alt sind. Sie verfügen über 12 Jahre Bühnenerfahrung und haben bereits zwei Produktionen zusammen mit Jugendlichen auf die Bühne gebracht. Bis auf eine Spielerin kommen alle aus dem Ostteil Berlins.

Die 9 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 16 gehen in eine 9. Klasse der Sprachbehindertenschule in einem sozialen Brennpunkt-Bezirk. Die Jugendlichen sind in ihrer Schule nicht beliebt, da sie durch auffälliges Verhalten ständig anecken. Anerkennung bekommen sie quasi gar nicht, weder vom Elternhaus noch in der Schule. Einige haben Kontakt zur Drogenszene.

Die Gruppe fand sich durch Werbung an der Schule. Da das Projekt eine Außenwirkung erzielen sollte, konnte die Arbeit nicht rein prozessorientiert verlaufen. Konzeptionell und methodisch war jedoch der Prozess von größerer Bedeutung. Die Einteilung in 3 Phasen soll verdeutlichen, wie sich Gruppendynamik, der erarbeitete Stoff und die Zeit auf das Verhältnis von Produkt und Prozess auswirken und sich die Rolle der Anleitung verändert.

In meiner Beschreibung des Projektablaufs stelle ich die Kriterien der Phasen dem jeweiligen Erfahrungsbericht voran, obwohl diese in der Reflektion entstanden sind.

1. Prozessorientierte Phase

Sie diente dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre, dem Abbau von Hemmungen und der Entwicklung von Spielfreude.

Meine Aufgabe in dieser Phase bestand in der Spielanimation. Ich setzte gezielte Übungen und Spiele ein, um diesen Prozess in Gang zu bringen.

Während des ersten Treffens verhielten sich die Jugendlichen sehr höflich, aber auch distanziert und schüchtern. Die Spieler von „OstSchwung“ mochten die Schüler von Anfang an.

Nach der Anfangsphase, in der Raum zum gegenseitigen Beschnuppern und Kennenlernen (natürlich durch spiel- und theaterpädagogische Methoden) gelassen wurde, öffneten sich die Jugendlichen sehr schnell. Das ist nicht zuletzt den „Alten“ zu verdanken, die offen auf die Jugendlichen zugingen und sie so annahmen, wie sie waren. Das spürten die Schülerinnen und Schüler. Sie fühlten sich akzeptiert und ernst genommen. Nach wenigen Proben gaben sie die Rückmeldung, dass sie nie gedacht hätten, dass sie mit Alten so viel Spaß haben könnten. Wir arbeiteten durch theaterpädagogische Übungen heraus, was Jung und Alt z. B. in Alltagslichkeiten gemeinsam haben.

2. Prozessorientierte Phase mit Hinblick auf das künstlerische Produkt

Dieser Phase wurde der größte Zeitrahmen eingeräumt. In ihr verschob sich die Orientierung am Prozess in Richtung Produkt. Maßgebend war der erarbeitete Stoff, der mehr und mehr Gewicht in Inhalt und Form bekam. Meine Rolle bestand darin, die Spielaufgaben zu geben, künstlerische Stilmittel einzuführen und in der gegenseitigen Präsentation und Auswertung von Kleingruppenarbeit die Gesprächsleitung zu übernehmen. Ich hatte darauf zu achten, dass der erarbeitete Stoff aus gleichberechtigten Anteilen der Anliegen von Alt und Jung bestand, um dann mit der Gruppe die künstlerische Umsetzung zu trainieren.

Nach den ersten vertrauensbildenden Maßnahmen konnten die heißen Eisen angefasst werden: die Vorurteile, die beide Generationen gegenüber der jeweils anderen haben.

Zu einer Probe erschienen die Schüler sehr bedrückt. Einige von ihnen hatten gerade ein Gespräch mit dem Direktor hinter sich, in dem es um ihre mangelnde Disziplin im Unterricht ging. Ich ließ sie ihre Sicht des Unterrichtsgeschehens vorspielen. Deutlich setzten sie die herablassende Art von Lehrern in Szene. Nun nahmen die Alten die Schülerrollen ein, die Schüler spielten Lehrer. Unterschiedliche Variationen von Verhalten gegenüber Lehrern und dessen Wirkungsweise konnten so diskutiert und reflektiert werden.

Die Seniorinnen und Senioren brachten beträchtliche Lebenserfahrung und schauspielerisches Können ein und konnten so motivierend und fördernd auf die Jugend-

Was macht das Medium Theater in der intergenerativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern?

lichen zugehen. Die Jugendlichen bekamen immer wieder ehrlich gemeintes Lob und positive Anerkennung, was sie offensichtlich so nicht kannten, schon gar nicht von der älteren Generation. Sie fühlten sich gestärkt und ermuntert und engagierten sich immer mehr für das gemeinsame Projekt.

Von Probe zu Probe entwickelten sie mehr spielerische Phantasie und brachten immer mehr eigene Ideen ein. Durch Improvisationen kamen Themen wie Gewalt, Generationenkonflikte, Ausgrenzung, Krieg unter Nachbarn, Drogen, auf, die den Inhalt des Stückes bildeten. Zwei Beispiele, die durch Übungen zum Status (siehe unten 2. Übung zur Szenenentwicklung) entstanden sind, will ich hier verkürzt darstellen:

- Ein Jugendlicher wird von zwei Schach spielenden Alten beschimpft, obwohl er nur schüchtern zuschaut. Der Jugendliche mischt sich ins Spiel ein und zeigt einen genialen Zug, für den er am Ende bewundert wird.
- Ein Jugendlicher sitzt am Computer. Seine genervte Mutter glaubt nicht, dass er Hausaufgaben macht, hält das Internet für ein Spiel und wirft ihm vor, was noch alles zu tun sei. Der Sohn zeigt, wie sie sich durch Bestellung im Internet beschwerliche Wege sparen kann.

Es entstand eine bunte Szenencollage, für die wir als Handlungsrahmen ein Wohn- und Geschäftshaus fanden. So entstanden spannende Szenen und Figuren, die teilweise gleich so für das Stück übernommen werden konnten. Mit der Absicht, dass alle hinter dem stehen müssen, was präsentiert wird, prüften wir Szenen auf ihre Bühnentauglichkeit und diskutierten, was im Stück umgesetzt werden soll und wie. Es wurde entworfen, verworfen, festgehalten, verändert, geschliffen – bis das Stück „Die von nebenan“ stand. Alle Spielerinnen und Spieler waren in diesen Prozess aktiv eingebunden.

2. Produktorientierte Phase mit Rücksicht auf den Prozess

Das Training der festgelegten Szenen und Handlungsabläufe sowie der „Feinschliff der Inszenierung“ bildeten den Schwerpunkt in dieser Phase. Teamarbeit musste geübt werden.

In dieser Phase fungierte ich als Regisseurin, was die Aufführung betraf. Als Pädagogin war ich gefragt, was die Arbeitsatmosphäre anging.

In der Endprobenphase kam es zu Spannungen. Diese hatten verschiedene Ursachen: Die allgemeine Aufregung vor der Premiere war eine davon. Aber wir probten auch nicht mehr im Raum, sondern auf einer Bühne. Dort trat die größere Bühnenpräsenz der älteren Spieler zu Tage. Bis dahin spielte das Sprachdefizit der Jugendlichen kaum eine Rolle. Fehlender Wortschatz konnte durch die gemeinsame Textentwicklung ausgeglichen werden. Jetzt machte es sich bemerkbar, dass es den Jugendlichen an Stimmvolumen und klarer Artikulation fehlte. Es waren noch einmal gezielte Stimm- und Sprechübungen notwendig, was die Geduld der älteren Spieler strapazierte.

Außerdem mussten die Jugendlichen erst lernen, die Verantwortung auch für technisch/organisatorische Abläufe zum Gelingen der Aufführung mit zu tragen. Durch Motivationsübungen, klare Aufgabenverteilung und letztlich durch Üben von Disziplin konnten diese Probleme bewältigt werden. Die Diskrepanz in der Bühnenpräsenz konnten wir nicht ganz auflösen. Das Stück wurde fünfmal erfolgreich gespielt und bot im Anschluss an die Aufführungen genug Gesprächsstoff mit dem Publikum.

Konflikte und Grenzerfahrungen

Die Arbeit zwischen Alt und Jung verlief erstaunlich konfliktfrei. Den Anteil des „OstSchwungs“ daran habe ich oben bereits geschildert. Auf die Frage einer Spielerin, wie es sein könne, dass die Schüler in den Proben so kooperativ und höflich sind, aber es in der Schule so viele Probleme gäbe, antwortete ein Jugendlicher: „Ihr seid lieb zu uns, also sind wir auch lieb zu euch.“ Aber auch die Klassenlehrerin war sehr engagiert und hielt den Jugendlichen immer wieder den Rücken frei, damit sie zu den Proben kommen konnten, wenn schulische Termine anstanden. Zu Konflikten kam es mit einigen Eltern. Argumente wie: „Es wäre wichtiger, Mathe zu lernen“ oder „Wer bezahlt denn das Ticket, wenn die Aufführung woanders ist?“ kamen auf. Meine Einflussmöglichkeiten auf die Eltern waren gering. Ich war auf die Unterstützung der Lehrerin angewiesen, die ich bekam. Wäre es nicht so gewesen, hätte es zu ernsthaften Problemen kommen können. Hier kann eine solche Arbeit an Grenzen stoßen, die nicht berechenbar sind.

Es wirkte sich positiv aus, dass wir eine Aufführung erarbeiteten, die ihre Außenwirkung auch auf die Eltern hatte und ihnen die Möglichkeit bot, Vorurteile gegenüber Theater im Allgemeinen zu korrigieren.

Was hat sich am Verhältnis zwischen den älteren Spielern und den Jugendlichen von der ersten Probe bis zu den Aufführungen verändert?

- Gegenseitiges Vertrauen ist entstanden.
- Private Probleme wurden offen angesprochen.
- Jung und Alt wussten gegenseitig von ihren „Macken“ und entwickelten Verständnis dafür.
- Die Jugendlichen erkannten mit Erleichterung, dass die älteren Spieler und Spielerinnen trotz ihres Vorsprungs an schauspielerischem Können auch nicht perfekt sind.
- Nach der Premiere lagen sich Alt und Jung in den Armen: Die Nähe löste die Distanz ab.



Was macht das Medium Theater in der intergenerativen Arbeit so geeignet, um den Dialog zwischen Alt und Jung zu fördern?

Die Bedeutung des Projekts für Jung und Alt

Die Jugendlichen haben unter anderem

- Talente bei sich und den anderen entdeckt,
- Teamarbeit trainiert,
- Anerkennung erfahren,
- ihr Selbstbewusstsein gestärkt,
- ihre Ausdrucksfähigkeit erweitert,
- intensive Beziehungen zu älteren Menschen erlebt.

Welche Bedeutung das Projekt für die Jugendlichen hatte, lässt sich nicht besser beschreiben als mit ihren eigenen Worten. Ich zitiere aus einer Karte, die sie an uns schrieben: „Danke für die unvergessliche Zeit, eine Zeit, die lustig, spannend, aufregend und emotionsgeladen war. Die Arbeit mit euch war etwas ganz Besonderes für uns. Danke für den Erfolg und die Anerkennung, die wir durch unsere Auftritte, zuletzt in der Schule gewonnen haben. Wir werden euch nie vergessen.“

Die älteren Spielerinnen und Spieler haben in diesem Projekt Selbstbestätigung gefunden. Sie konnten miterleben, was ihr Agieren und ihre Art, mit den Jugendlichen in Beziehung zu treten, bewirken kann, denn sie konnten hautnah miterleben, wie das Selbstbewusstsein der Jugendlichen wuchs.

Folgerungen für die Betrachtung generationsübergreifender Theaterarbeit

Die Wirksamkeit

Eine Besonderheit in der generationsübergreifenden Theaterarbeit des Theaters der Erfahrungen Berlin ist, dass hier Seniorinnen und Senioren mit viel Spielerfahrung auf Jugendliche treffen und so als Multiplikatoren wirksam werden können. Deshalb habe ich den Blickwinkel der Wirkung mehr auf die Jugendlichen gerichtet, was sich nicht direkt auf andere Projekte übertragen lässt.

Welche Wirkungen Theaterspielen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat, ist in den letzten Jahren von der Theaterpädagogik umfangreich erforscht worden. Wenn zwei Generationen sich im Theaterspiel begegnen, entsteht eine Reibungsfläche, durch die sich diese Wirkungen noch potenzieren können. Es kommen Menschen in eine kreative Auseinandersetzung, die sich im Alltag vielleicht nie begegnet wären. Sie haben völlig andere Lebenserfahrungen, völlig andere Arten sich auszudrücken und „nicht zu vergessen, völlig andere Körper“ (Kohler).

Die Methodik

Meine bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass in der intergenerativen Theaterarbeit rein künstlerisches Vorgehen nicht ausreicht. Es bedarf auch pädagogischer Mittel und Methoden. Und diese bietet die Theaterpädagogik.

Formal schließt sich hier der Kreis. Theaterpädagogische Arbeit ist ein Teilbereich sozialer Kulturarbeit – ebenso

wie generationsübergreifende Kulturarbeit. Intergenerative Theaterarbeit ist also die gemeinsame Schnittmenge. Sie müsste präzise als „intergenerative Theaterpädagogik“ bezeichnet werden, wie es etwa im „Institut für neuen Wind“ (Köln) bereits der Fall ist.

Die Mittel und Methoden der Theaterpädagogik sind das Handwerkszeug generationsübergreifender Theaterarbeit. Deshalb ist für die praktische Anleitung eine theaterpädagogische Qualifikation erforderlich.

Die Setzung eines Ziels als Kennzeichen intergenerativer Theaterarbeit

Das Hauptkriterium, woran man generationsübergreifende Theaterarbeit als ganz eigenen Ansatz festmachen kann, ist ihre Zielsetzung. Sie ist bestimmend für die Zielgruppe, die Inhalte und Themen, das Verhältnis von Prozess und Produkt, die Arbeitsweisen und Methoden und die Wirkung der Arbeit.

Orientiert sich die Zielsetzung von intergenerativen Theaterprojekten an der sozialen Kulturarbeit, also daran, menschliche Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten durch kreative Prozesse zu erweitern und zu fördern, lässt sich daraus folgern, dass sich auch die sonstigen von mir herausgestellten Kennzeichen generationsübergreifender Theaterarbeit darin wiederfinden.

Zurück zur Ausgangsfrage

Wenn sich ein Regisseur junge und alte Spielerinnen und Spieler sucht, sein Ziel aber nicht über die künstlerische Umsetzung seines Konzepts hinaus geht, ältere und jüngere Spieler und Spielerinnen also in seinem Sinne ‚benutzt‘ werden, handelt es sich dabei eindeutig nicht um generationsübergreifende Theaterarbeit.

Weiterführende Gedanken und Fragen

Eine feststehende Definition für generationsübergreifende Theaterarbeit gibt es nicht. Zu Beginn meiner Ausführungen habe ich versucht, mich einer solchen Definition zu nähern. Als kennzeichnend habe ich die Zielsetzung herausgearbeitet.

Der Begriff „generationsübergreifend“ soll einen Arbeitsvorgang kennzeichnen. Das unterstreicht die Prozesshaftigkeit. Demzufolge könnte auch eine Inszenierung als „generationsübergreifendes Theater“ bezeichnet werden, die nur im Publikum verschiedene Generationen zur Zielgruppe hat, aber nicht mit ihnen auf der Bühne arbeitet. Ich plädiere dafür, den Begriff „intergenerative Theaterpädagogik“ zu verwenden, da er impliziert, dass Theater hier als Medium sozialer Kultur-Arbeit eingesetzt wird.

Redaktionelle Anmerkung:

Der Beitrag wurde für die Veröffentlichung von der Redaktion gekürzt.

Aus den Verbänden

In einer Woche um die Welt Hong Kong: Theaterspielen und Bildungsprozesse im Fokus des 6. Weltkongresses der IDEA

Joachim Reiss

„Planting Ideas“ – unter dieses Motto hatten die Gastgeber in Hong Kong den einwöchigen Kongress gestellt. Während bei der Eröffnung am 16. Juli im riesigen Kulturzentrum die anwesenden chinesischen Politiker drei echte Bäume symbolisch einpflanzen durften, waren die 700 Gäste aus aller Welt und etwa 1000 asiatischen Teilnehmer auf ihre Köpfe und deren Ideen angewiesen, um dem Motto Leben einzuhauchen. In der beeindruckenden Kulisse Hong Kongs, die mit ihrer abschließlichen Hochhausarchitektur irritiert, musste die Auseinandersetzung mit der Natur zugunsten menschlicher Kunst zurücktreten. Im Inneren der Gebäude spielte der ferne Ort kaum noch eine Rolle, Theater ist Theater.

Angesichts von 200 Seiten Programm mit mehr als 500 Veranstaltungen fiel die Orientierung zwischen den Ideen gar nicht so leicht:

Morgens um 9 Uhr zeigten Theaterlehrerinnen aus Hong Kong mit ihren ganz kleinen und auch mit größeren Schülern auf der großen Bühne der Akademie für Darstellende Künste in englischer Sprache, wie sie im Theaterunterricht arbeiten: Unterschiedliche Gangarten in 3 Dimensionen und Tempi – Stopp and go – Bilder aus dem Freeze und Bilder in Partnerarbeit gebaut – Situation / Figur / Satz – tänzerische Bewegungsabläufe von einem Bild zum anderen. Das bekannte methodische Programm, offen und freundlich dargeboten. Man schaut in den Spiegel und erkennt die hoch motivierte Klientel und die Internationalität unserer methodischen Zugänge. Natürlich zeigen uns die Chinesen auch Schüleraufführungen, die durch gekonnte Verbindung von traditionellem asiatischem Tanz und modernem Bewegungstheater glänzen.

Die Vormittagspräsentationen werden abends von einem umfangreichen Gastspielprogramm ergänzt: „The most diversified performance festival ever in Hong Kong“. Die deutsche Schultheatergruppe, das „Tanztheater Lysistrate“ aus Schwerin, zeigt in diesem Rahmen als Ergebnis des Projekts „Von Bremen nach Hong Kong“ zweimal

ihre Open-Air-Produktion „Tides“ zum Thema Wasser, die das überwiegend chinesische Publikum sichtbar bewegt. Im Kongress erhalten die vielfältigen Aufführungen aus aller Welt allerdings nur eine dekorative Funktion, auch wenn sich die Gastgeber in Hong Kong viel Mühe gegeben haben, ihre Bedeutung zu erhöhen. Die Verbindung zwischen den Theaterbeiträgen und dem akademischen Kongressprogramm war beim Weltkongress in Ottawa 2004 noch erheblich dürftiger, bleibt aber auch für den nächsten Kongress eine wichtige Aufgabe, die in Hong Kong nicht gelöst wurde. Dennoch war die Teilnahme der 14 deutschen Schüler unter der Leitung von Silke Gerhardt, Vorsitzende der LAG Mecklenburg-Vorpommern und BVDS-Vorstandsmitglied, ein großartiger Schritt. Deutschland war erstmals mit einer Schüleraufführung vertreten und die gesamte Gruppe kam begeistert und angeregt aus Hong Kong zurück und wird ihre Eindrücke vom Sonderprogramm „Hong Kong Express“ (Workshop) und vom gesamten IDEA-Kongress in unsere Arbeit einbringen. Angemerkt sei, dass die Gruppe selbst mehr als die Hälfte der hohen Kosten eingespielt hat, weitere Förderung kam vom BDAT aus Mitteln des Auswärtigen Amtes und vom Land Mecklenburg-Vorpommern. Schändlich dagegen war die völlig ignorante Haltung des Goethe-Instituts, das in Hong Kong mitten im Veranstaltungszentrum sitzt, sich aber nicht rührte.

Täglich gegen 10 Uhr folgen die „Keynotes“, durchweg als Panel angelegt. Einzelne Prominente, die große Reden halten, sieht man auf diesem Kongress kaum und vermisst manchmal den groß angelegten Entwurf eines Experten. Stattdessen teilen sich immer 3–4 kompetente Persönlichkeiten die Bühne. Von Chinesen hören wir harte Kritik an der Unbeweglichkeit des Schulsystems, die mir sehr vertraut vorkommt. Am nächsten Tag tanzt der Kongress im Queen-Elisabeth-Stadium gemeinsam in einem Workshop unter philippinischer und brasilianischer Anleitung mit der integrativen Gruppe „Chosen



Power" (Hong Kong) und wir erfahren bewegt, was „Building Communities“ meint. Auch hier methodisch durchweg Bekanntes, ich denke, die meisten Teilnehmer könnten diesen Workshop geben, aber das gehört zur Grunderfahrung internationaler Fachkongresse: Die Fachsprache ist international bekannt, spannend ist die Vielfalt der Spielarten, Traditionen und Erfahrungen. Die Keynote der Nordeuropäer und Australier zum Thema „Drama in the Curriculum of the 21. Century“ ermöglicht einen Blick in die Gegenwart und Tradition der elaborierten anglophonen Diskussionen über unser Gebiet. Stig Ericsson (Norwegen) gibt einen amüsanten und erhellenden Überblick über die didaktischen Richtungen der letzten 40 Jahre. Er erkennt das Verhältnis von Kunst und Pädagogik als das immer wieder aktuelle Hauptproblem. „Skills kill“ behauptet der englische Professor Joe Winston, seine Forderung nach „Power of Beauty“ hätte als Streitobjekt gut in unseren Hamburger Kongress gepasst und kann als Beitrag zur Diskussion um ein „Kultur-PISA“ gelesen werden.

Afrikanische Experten wiesen engagiert auf die Bedeutung des „Theatre for Development“ hin, einem der Kongress-Schwerpunkte. Theaterprojekte als Motoren gesellschaftlicher Entwicklung und als Verbindung von desorientierten Menschen mit ihrer sozialen Gemeinschaft und Tradition nehmen auch in den Workshops und vielen kleinen Vorträgen im sog. „Academic Programme“ des gesamten Kongresses einen breiten Raum ein. Hierzu passte der Kurzvortrag der dritten Deutschen, Prof. Marion Küster, die einem der vielen hundert kleinen Auditorien von einem Community-Theatre-Projekt berichtete, das sie mit den Studenten, die sie in Rostock zu Theaterlehrern ausbildet, in Brasilien durchgeführt hat.

Große Ziele steckten die Präsidentinnen der drei Weltverbände ab, indem sie „Creativity and the Arts“ als „The Future of Education“ entwarfen. Liane Hentschke (Brasilien) für ISME, die „International Society of Music Education“, Ann C. S. Kuo (Taiwan) für InSEA, „International Society Education through Art“ und Dan Baron Cohen (England/Brasilien) für IDEA bekräftigten unter der Moderation von Prof. Anne Bamford (Australien/England) die gemeinsamen Ziele der World Alliance of Arts Education (WAAE), die die drei Weltverbände für die UNESCO-Weltkonferenz in Lissabon 2006 gegründet hatten. Bamford warnte vor zunehmenden Tendenzen in Europa, die Rezeption von Kunst zum Kernelement ästhetischer Bildung und ihrer „Literacy“ zu machen, anstelle der künstlerischen Eigentätigkeit der Schüler. Diese negative Tendenz verbindet sich ihrer Beobachtung nach mit der zunehmenden Durchsetzung des Begriffs „Kulturelle Bildung“. Mangelnden „Raum“ für aktive künstlerische Tätigkeit sieht sie nach ihren Forschungen als eines der Hauptprobleme. Die Kooperation der drei Weltverbände in der WAAE erreichte in Hong Kong eine neue Qualität. Direkt im Anschluss an den IDEA-Weltkongress startete ein „World Creativity Summit“, das in Zusammenarbeit mit den

regionalen Kulturbehörden und der UNESCO etwa 150 von den Verbänden benannte internationale Spezialisten und Multiplikatoren in der Universität von Hong Kong zusammenführte, um die zukünftig bedeutsamen Felder und Probleme im Hinblick auf gemeinsame Aktivitäten der kunstpädagogischen Weltgemeinschaft zu identifizieren. Hiervon werde ich gesondert berichten.

Habe ich bisher schon umfangreiche Veranstaltungen radikal verkürzt zusammengefasst, so gelingt mir für das sog. akademische Programm nicht einmal dies. Täglich konnten wir maximal 4 der angebotenen einstündigen Workshops oder halbstündigen Vorträge konsumieren, dazu kam das feste Band der „Special Interest Groups“ (SIG), die die Teilnehmer 90 Minuten lang zum Mitglied einer durch die ganze Woche hindurch kontinuierlich arbeitenden Gruppe machten. Die Vielfalt der Themen reichte von Community Theatre und Wirkungsforschung bis zu curricularen Aspekten des Schultheaters und der Lehrerausbildung. Selbst die kurz gefassten Thesen der SIG-Berichtersteller sprengten am Ende der Woche das Timing der Abschlussveranstaltung, ein Ausdruck der Überfülle der Ideen, die in diesem Kongress gepflanzt wurden. Wenn davon bei jedem Teilnehmer auch nur die eine oder andere aufgeht, wird der Kongress seinen Sinn gehabt haben.

Wir dürfen uns auf jeden Fall auf einen sehr aufregenden Kongress im Jahr 2010 freuen, der im nördlichen Brasilien, in Belém, der Stadt des Amazonas-Deltas stattfinden wird.

Am Rande des Kongresses tagte sehr zeitaufwändig die Mitgliederversammlung von IDEA. Unter den Delegierten aus über 40 Ländern – in IDEA insgesamt sind knapp 70 Staaten vertreten – dominierten diesmal die Europäer, was sich dann auch in den Wahlen zum IDEA-Vorstand niederschlug. Als Präsident wurde Dan Baron Cohen einstimmig wiedergewählt, den wir bereits 2004 beim Schultheater der Länder in Stuttgart kennenlernen durften. Europa ist mit Norwegern, Schweden, Franzosen, einer Finnin und einem Kroaten im Vorstand zur Zeit überrepräsentiert, in weitere Positionen wurden Mitglieder aus Australien, Kenia, Neuseeland, Brasilien, Tanzania, Philippinen und Kanada gewählt. Über die Inhalte und Projekte von IDEA werde ich an anderer Stelle berichten, außerdem sei jeder Neugierige gerne auf die Homepage von IDEA verwiesen.

Die zerfaserte Abschluss-Zeremonie dieses IDEA-Weltkongresses hatte etwas vom allzu raschen Pflanzenwachstum, dessen Reichtum der Mensch nicht mehr Herr wird. Aber jeder Teilnehmer hatte die Möglichkeit, aus der Überzahl für sich das Passende herauszusuchen und eine Menge Erkenntnisse, Kontakte und Ideen zu pflücken, um sie im limitierten Fluggepäck mit nach Hause zu nehmen. Wir müssen hoffen, dass die „Planted Ideas“ unsere Kolleginnen und Kollegen in aller Welt interessieren, falls wir in der Lage sind, sie vorzuzeigen.

Meine Methoden verändern sich ständig!

Interview mit Daniela Posada, selbstständige Theaterpädagogin aus Velbert in NRW

Andreas Poppe

A. P.: Zu Beginn unseres Gesprächs interessiert mich, wie Du als selbstständige Theaterpädagogin arbeitest. Welche inhaltlichen Schwerpunkte bietest Du Deinen Zielgruppen an?

D. P.: Die Zielgruppen sind ganz unterschiedlich. Die sind eben vom Kindergartenalter, in dem ich die Selbstbewusstseinskurse mache für Jungen und Mädchen mit theaterpädagogischen Methoden und da sind die Kinder von 4 bis 12 Jahren. In Grundschulen unterrichte ich ganz normale Schauspielkurse und in anderen Zusammenhängen geht das hoch bis zum Alter von 70 Jahren. Meine Methoden verändern sich ständig. So kann ich kaum sagen, ob ich eine einzelne Methode habe. Ich glaube, was ich immer wieder merke, ist, dass ich viel Straßentheater gemacht habe. Ich habe dabei viel Clownstheater gemacht und mir ist es unendlich wichtig, präsent auf der Bühne zu sein. Ansonsten habe ich die Möglichkeiten gehabt durch Fortbildungen so viele Methoden gelernt zu haben, dass dies ein riesenschöner Quell ist, aus dem ich schöpfen kann. Meine Wurzeln finden sich aber im Straßentheater.

A. P.: Du hast Dich in Velbert und Umgebung, also nicht weit von den nordrhein-westfälischen Metropolen als freischaffende Theaterpädagogin niedergelassen. Wie schätzt Du Deine momentane gewerbliche Situation ein?

D. P.: Man muss, glaube ich, besessen sein. Das ist ein ganz harter Job, in dem man viel mit Zahlen und Buchhaltung umgehen muss. Und man muss verhandeln können. Für mich war das eine große Hürde von den Anfangsjahren bis heute. Am Anfang hatte ich immer die Einstellung: Danke, dass ihr mich genommen habt! Ich bin glücklich, dass ich meine Ideen verwirklichen darf. Es fing aber auch damit an, dass ich mit einem Konzept begonnen hatte, bei dem ich nicht wusste, ob es aufgehen würde. Ich habe damals ein Training zur Förderung des Selbstbewusstseins bei Kindergartenkindern erdacht und wusste nicht, ob es wirklich funktioniert. Ich musste ja jetzt zu den Veranstaltern gehen und sagen, sie brauchen mich sicherlich. Für mich war es sehr schwierig zu behaupten, dass sie diesen Kurs brauchen und keinen anderen, obwohl ich wirklich noch nicht wusste, ob er aufgeht. Das Training beinhaltet drei Säulen: „Nein“ sagen – Wie zeige ich mit meinem ganzen Körper „Nein“?. Ich gehe dabei gar nicht auf Missbrauchssituationen ein, sondern auf alltägliche Situationen. Ein gutes Beispiel ist mein Sohn, als der 4 oder 5 Jahre alt war. Der stand in einer Schlange vor einem Eisstand. Er hat sich immer wieder wegdrängen lassen, anstatt zu sagen, jetzt bin ich aber dran. An derartigen Situationen setzte ich an. Da ist das „Nein“ sagen und dazu trainiere ich mit den Kindern ihre körperliche Präsenz. Dann ist da die zweite Säule:

Wie kann ich Gefühle ausdrücken?

Und die dritte Säule befasst sich damit, wie kann ich den Kindern „Kicks“ für ihr Selbstbewusstsein geben. Ich spucke auch Feuer mit denen.

Das ist der eine Schwerpunkt. Dann sind mittags meistens die Schulen dran. Häufig sind das Angebote in Ganztagschulen. Dort inszeniere ich oder begleite Theaterarbeitsgemeinschaften. Abends kommen dann die Erwachsenen. Dreimal in der Woche.

A. P.: Ist Dein Einzugsfeld regional oder bundesweit angelegt und wie kommen die Veranstalter auf Dich zu?

D. P.: Ich arbeite hauptsächlich in der Region, werde aber auch gebucht in Baden-Württemberg oder Bayern oder in diesem Jahr für die europäische Kulturhauptstadt Luxemburg. In den Anfangsjahren bin ich auf die Veranstalter zugegangen. Nun ist es andersherum und ich kann sagen, dass meine jetzige Situation stabil ist. Zur Zeit ist es so, dass sich meine Angebotssuche und die Anfragen nicht mehr die Waage halten, sondern heute reagiere ich meistens auf Angebote oder lehne ab. Ich bin jetzt 7 Jahre selbstständig. Zu Beginn habe ich die Kurse am Wochenende durchgeführt. Meine Kinder waren klein, aber damals war mein Mann zu Hause. Wichtig war dann Mund zu Mund-Propaganda durch Schulen und Eltern.

A. P.: Wen sprichst Du an, wenn Du Deine Angebote machen möchtest?

D. P.: Ich werde bei meinen Schulkursen oft vom Ministerium, den Kulturämtern, Fördervereinen, Sponsoren oder Kulturfonds bezahlt. Da ist es so, dass die Schulträger sich die Geldgeber schon gesucht haben. Ich muss dann Verträge unterzeichnen oder Rechnungen schreiben.

A. P.: Wie möchtest Du Dich in 20 Jahren sehen?

D. P.: Als Leiterin einer kleinen Theaterschule! Ich selbst führe nur noch Regie bei einem generationsübergreifenden Ensemble. Also theaterpädagogische Arbeit mit anderen Kollegen, die ich ins Haus hole und mit denen ich hoffentlich erfolgreiche Inszenierungsprojekte machen werde.

A. P.: Stichwort Zielgruppentheater – Das könnte also intergeneratives Theater oder Theater mit Menschen, die eine Behinderung haben, sein? Wie entstehen die Arbeitsthemen in Deinen Gruppen?

D. P.: Ganz unterschiedlich! Da gibt es Theaterkurse, bei denen ich ein Stück vorschlage, im Gegensatz zur Arbeit mit Kindern, bei denen ich deren Ideen aufgreife. Es gibt aber auch Arbeitsansätze, bei denen ich darauf höre, was Senioren an Ideen aus ihrem Alltag mitbringen. Am liebsten arbeite ich mit einem vorgedachten Gerüst einer szenischen Idee; lasse aber sehr viel Freiraum zu.

A. P.: Kannst Du mir Schritte oder Strategien nennen, die für Dich in die Richtung der Theaterschule gehen könnten?

D. P.: Ich weiß nicht, ob man die offenlegen sollte. Ich arbeite daran, dass ich viel in dieser Region anbiete, dass man mich hier kennt. Ich werde konkret nach Räumen und Finanzierungsmöglichkeiten suchen. In Kürze möchte ich einen kleinen Probenraum für mich haben. Ich müsste wirklich überall sein und allen erzählen, was ich anbieten möchte, ob sie dich nun wollen oder nicht. Man muss unendlich viel auf Kongressen, Regionaltreffen sein und sich eben einmischen. Dabei treffe ich dann auf einmal einen Kulturdezernenten, der meine Arbeit fördert oder neue Veranstalter vermittelt. Man sollte sich auch kulturpolitisch einmischen. Zu Beginn meiner Arbeit habe ich 600 Infobriefe geschrieben. Dabei kamen dann anschließend 2 Kurse heraus! So fing es an.

A. P.: Was für Bereiche wird die Kulturpolitik aus Deiner Sicht in den nächsten Jahren ansteuern?

D. P.: Ich glaube, dass in Zukunft die Kulturpolitik sich ganz klar den Senioren zuwenden wird. Und ich hoffe, dass hier nicht wieder nur diese Kategorie gefördert wird, sondern dass dann auch das intergenerative Theater subventioniert wird. Ich finde dies wichtiger als das reine Senioretheater.

A. P.: Nächste Frage: Was sind, waren glücklichen Momente in Deiner Arbeit?

D. P.: Wenn ich bei einer Aufführung irgendwo hinten sitze, es riecht nach Bühnenstaub und ich weiß, ich habe meine Arbeit getan und kann jetzt nichts mehr ändern. Wenn ich also auch meine Ideen auf der Bühne verwirklicht sehe und die Darsteller, die durch den Applaus glücklich sind, dann bin ich eben auch rundherum glücklich.

A. P.: Wovor hast Du bei Deiner freiberuflichen Arbeit Angst?

D. P.: Ganz klar vor Armut oder dass ich krank werde und nicht arbeiten kann. Dann vor Altersarmut. Mehr ist es nicht. Es ist nur das Geld, also die finanzielle Seite.

A. P.: Fürchtest Du Dich auch vor öffentlicher Kritik an Deinen Theaterarbeiten oder an Deiner pädagogischen Qualifikation?

D. P.: Jeder Kurs und jede Premiere stellt sich da anders dar. Am Anfang jedes Kurses bekomme ich immer fleckige Haut. Ich frage mich dann, bekomme ich wohl genug Ideen und wie schaffe ich es, diese zu verwirklichen? Lassen sich die Teilnehmer durch mich anleiten? Gewinne ich ihr Vertrauen? Sie kommen vielleicht gar nicht mehr. Oder bekomme ich öffentliche Kritik über meine Arbeit zu hören? Aber Kritik in der Presse erschöpft sich hier auf dem Lande meistens in einer Inhaltsangabe über das Gezeigte oder darin, wie viele Zuschauer anwesend waren. Natürlich kommt auch Kritik von Kollegen. Ich lade sie ja ein und frage sie nach ihrer ehrlichen Meinung.

A. P.: Du bist aktives Mitglied des Bundesverband für Theaterpädagogik. Was wünschst Du Dir als Freiberuflerin von diesem Verband?

D. P.: Also da sind zwei Sachen für mich. Zum einen der Fachaustausch, um einfach über meine Praxis und meine Gedanken und Erfahrungen reden zu können. Einfach das Gefühl zu haben: Da versteht mich ja jemand! Andererseits finde ich es wichtig an den Qualitätsstandarten zu arbeiten, Rahmenrichtlinien zu diskutieren, Aus- und Weiterbildungsstrukturen für die Theaterpädagogik zu schaffen.

Theaterspiel und Sprachlust (Von der BuT-Tagung 1-07)

Nikolas Hamm

Tagungsthema – Tagungsthemen

Schwerpunkt der Frühjahrstagung war die Sprache. Wie allgemein und umfangreich das Thema damit gewählt war, zeigt schon der Ankündigungstext: Hier ist sowohl von *Sprachspiel*, wie auch von *Sprachkultur* und ebenso von *Sprachförderung* die Rede. Alle Stichworte gäben wohl genug Stoff für eine eigene Tagung. Und doch wird es der theaterpädagogischen Praxis sehr gerecht, das Thema von diesen drei Seiten anzugehen. Schließlich – und das haben vor allem die kleinen Diskussionen zwischen durch gezeigt – befinden wir uns in der täglichen Arbeit ebenso zwischen *Spiel*, *Kultur* und *Förderung* und es gehört zu unseren Aufgaben, mit dieser Spannung konstruktiv umzugehen.

Die Aktualität des Themas Sprache für die Theaterpädagogik wird besonders an der zunehmenden Beliebtheit theaterpädagogischer Methoden in der Sprachförderung deutlich. Suchte doch jüngst in Frankfurt am Main per Stellenausschreibung die *Stiftung Polytechnische Gesellschaft* dreizehn (!) Theaterpädagogen für das Projekt *Deutschsommer*, ein dreiwöchiges Sommercamp für Grundschüler, bei dem Theaterpädagogen mit Deutschlehrern und Freizeitpädagogen kooperieren, um die Sprachkompetenz der Schüler zu erhöhen. Hier ist es wichtig, eigene theaterpädagogische Positionen beziehen zu können und eine genaue Vorstellung zu haben, welchen Beitrag Theaterpädagogen zur Sprachförderung leisten können.

Theaterspiel und Sprachlust

Deshalb hat mich dieser Aspekt besonders interessiert und ich werde im Folgenden den Vortrag vom Samstag Vormittag zum Thema Sprachförderung vertiefen.

Dr. Johannes Merkel, Lehrender am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Bremen sprach über Sprachförderung und Theater.

Dabei stellte er das Erlernen der Grammatik und der Sprachstruktur in den Vordergrund seiner Überlegungen. Merkel betonte die Bedeutung des Handelns für den Spracherwerb und beschrieb das spontane kindliche Rollenspiel als „Vorform“ der erzählten Geschichte. An das Theaterspiel mit Kindern stellte er in seinen Schlussfolgerungen die Forderung, dass die Kinder die Handlung der Geschichte stets überblicken können sollten, damit sie ihre Spielfähigkeit auch in vereinbarten und für Publikum bearbeiteten Theaterspielen so weit wie möglich ausleben könnten.

1. Erlernen der Muttersprache

These: Der Wortschatz ist nicht das zentrale Problem des Spracherwerbs; weit schwieriger ist das Erlernen von Grammatik.

Ab einem Wortschatz von ca. 50 Wörtern werden im Alter von ungefähr 2 Jahren erste Verknüpfungen zwischen Begriffen gebildet. Diese werden spontan nach Belieben des Kindes entwickelt und folgen keinen grammatikalischen Regeln. Das Kind versucht eine eigene Grammatik. In Kommunikation mit anderen Menschen hört das Kind in der Muttersprache gebräuchliche Formulierungen und lernt so zwischen dem 2. und 6. Lebensjahr die Muttersprache grammatikalisch richtig zu sprechen. Dieses Lernen ist intuitiv. Grammatikalische Regeln können Kinder bis zu einem Alter von ca. 8 oder 9 Jahren noch nicht verstehen und anwenden.

Eine Motivation die Sprache überhaupt zu lernen ist der erweiterte Aktionsradius, der sich durch die Sprache für das Kind ergibt. Merkel nennt das „verlängerte Hände“. Deshalb ist der Ursprung des Spracherwerbs die Bewegung. Zunächst gebraucht das Kind Gesten, mit denen es etwas ausdrückt oder auf etwas deutet, das es haben möchte. Durch die Sprache kann das Kind allerdings sehr viel genauer ausdrücken, was es möchte und kann so seine Bedürfnisse schneller befriedigen. Daraus ergibt sich, dass

Sprachförderung im Alltäglichen angesiedelt sein sollte; Handeln und Sprechen sind hier miteinander verknüpft.

2. Sprachförderung in der Institution Schule mittels Spiel

In der Schule ist Lernen und Sprechen oft nicht mit Handlung verknüpft, weil es im Unterrichtsstoff häufig um die vorbereitende Vermittlung von Inhalten geht, die erst viel später gebraucht werden.

Durch das Spiel kann eine stellvertretende Handlung stattfinden, in der das Sprechen wieder mit unmittelbarem Handeln verknüpft ist. Eine einfache Möglichkeit bietet hierzu das Rollenspiel.

Vor dem eigentlichen Rollenspiel wird von den Kindern kurz abgesprochen, was gespielt wird und dies dann sofort in Handlung umgesetzt. Auf diese Weise wird die Absprache auch jeweils sofort auf die Probe gestellt und notfalls durch neue Absprachen korrigiert. Die Motivation, sich sprachlich zu verständigen, ist in einem solchen Kontext sehr hoch.

Im Rollenspiel werden zusätzlich die Sprachkompetenzen erweitert, weil das Kind hier wie jemand anderes spricht. Spielt das Kind beispielsweise einen Opa oder einen Astronauten, so wird es nicht so sprechen, wie es mit seinen Eltern oder Freunden kommuniziert, sondern Formulierungen und Stimmfärbungen gebrauchen, die es der jeweiligen Rolle andichtet.

Auch wenn dem alltäglichen Gespräch in der Sprachförderung eine sehr große Bedeutung zukommt, können im Rollenspiel also Kompetenzen erworben werden, die das Kind erst in zukünftigen alltäglichen Situationen gebrauchen wird. Auf diese Weise kann im Rollenspiel vorbereitendes Lernen mit Handlung verknüpft werden.

3. Erzählen: Abstraktion des Rollenspiels

Das Erzählen von Geschichten kann als nächste Abstraktionsstufe des Rollenspiels angesehen werden. Hier findet die gedachte Handlung nur noch auf sprachlicher Ebene statt und wird nicht mehr mit eigener Handlung verknüpft. Kinder ab einem Alter von etwa 4 Jahren hören sehr gerne Geschichten. Merkel spricht von „Geschichten-Sucht“. Die ausgeprägte Lust an Geschichten erklärt Merkel auch wieder mit der Erweiterung des Handlungsraumes – diesmal ist es der fiktive Handlungsraum. Durch die Identifikation mit einem Protagonisten „erlebt“ das Kind Welten, die für das Kind sonst unerreichbar blieben.

Mit den Geschichten lernt das Kind nun auch sehr viel größere strukturelle Einheiten der Sprache kennen: Die abstrakte Grundstruktur einer Geschichte und die Kohärenz der beschriebenen Ereignisse werden vom Kind, das Geschichten erzählt bekommt, und übt, Geschichten zu erzählen, wiederum intuitiv gelernt. Das Kind weiß, ob eine Geschichte zu Ende ist oder nicht. Es wird das Interesse verlieren, wenn in dem Erzählten unklar bleibt, um wen und was es eigentlich geht. Und das Kind lernt



„Theaterpädagogin BuT“ und „Theaterpädagoge BuT“-Markenschutz seit Juni 2007

durch die Reaktionen seiner Zuhörer seine eigenen Geschichten zu strukturieren.

Besonders gut kann eine Geschichte vom Kind miterlebt werden, wenn sie immer wieder mit einem Gespräch zwischen Erzähler und Kind verbunden wird. „Was würdest Du in dieser Situation tun?“, ist dazu ein einfacher Anknüpfungspunkt.

Auch Stilmittel, wie etwa Wiederholungen, können vom Kind nach einigen Malen mitgesprochen werden. Auf diese Weise erzählt das Kind die Geschichte teilweise selbst mit. Das Miterleben der fiktiven Handlung wird durch dieses Miterzählen gefördert.

Für kleine Kinder sind sog. Kettenerzählungen deshalb besonders geeignet.

4. Von der Geschichte zurück zur Handlung: Theater

Wenn nun Geschichten mit den Kindern von der abstrakten sprachlichen Form im Theaterspiel wieder in Handlung übersetzt werden, ist es außerordentlich wichtig, dass die Kinder den Zusammenhang, in dem gespielt wird, überschauen können. Nur dann können Kinder ihre Spielfähigkeit, die sie im spontanen Rollenspiel haben, voll ausleben. Auswendig gelernte Texte, die auf der Bühne rezitiert werden, beschneiden die Möglichkeiten des Lernens von Sprache im Theaterspiel. Das Spiel sollte aus Sicht der Sprachförderung genügend Raum für die Spontaneität des von Merkel als „ursprünglich“ beschriebenen Rollenspiels behalten. Dabei kann die präsentierte Geschichte eine vorher vereinbarte fiktive Situation darstellen.

Schluss

Besonders im Hinblick auf das Theaterspiel mit Kindern wurde durch den Vortrag deutlich, dass relativ komplexe kognitive Leistungen dazu gehören, sich in diesem Medium ausdrücken zu können. Es ist gut, sich dessen bei der Arbeit mit Kindern bewusst zu sein. Die Forderung, Kinder sollten die Handlung und das Bühnengeschehen verstehen und überschauen können, ist in der Theaterpädagogik sicher nicht neu. Von Kindern auswendig und unbeteiligt gesprochene Sätze auf der Bühne gehören zum Glück längst der Vergangenheit an. Schön, dass es hierfür nun auch aus Sicht der Sprachförderung Argumente gibt.



„Theaterpädagogin BuT“ und „Theaterpädagoge BuT“-Markenschutz seit Juni 2007

Cordelia Vaerst

Der Abschluss „Theaterpädagogin BuT“ und „Theaterpädagoge BuT“ ist mittlerweile bundesweit zu dem bekanntesten Qualitätssiegel neben dem akademischen Abschlüssen der Hochschulen geworden, und wir freuen uns mitteilen zu können, dass dieses Siegel nun geschützt ist.

Nach einem sehr langwierigen und auch kostspieligen Verfahren sind seit Juni 2007 die Berufsabschlüsse „Theaterpädagogin BuT“ und „Theaterpädagoge BuT“ als „eingetragene Marke“ geschützt und beim Deutschen Patent- und Markenamt in Jena offiziell registriert. Damit sind alle Theaterpädagogen mit diesem Berufsabschluss gegen eine missbräuchliche und nicht-autorisierte Verwendung dieses Titels geschützt.

Im Juli 2005 bat die Bildungskommission des Bundesverbandes Theaterpädagogik e. V. den Vorstand ein Siegel und einen Namensschutz für den Titel Theater-

pädagogin BuT und Theaterpädagoge BuT zu veranlassen. Seit Juni 2007 ist dieser Titel jetzt geschützt.

Mit diesem Titel ist eine jahrzehntelange bildungspolitische Arbeit, die mit Gründung des Verbandes und der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien ihren Anfang nahm, zu einem erfolgreichen Ergebnis gelangt.

Der Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) ist der bundesweit größte Zusammenschluss praktizierender Theaterpädagoginnen- und Theaterpädagogen und zahlreicher Bildungsinstitutionen. Er regelt seit 1999 mit der Verabschiedung der Rahmenrichtlinien Anerkennungs-

Schülertheater auf der Insel der Seligen?

verfahren von Bildungsabschlüssen mit unterschiedlichen Bildungsabläufen und unterschiedlichen Bildungsschwerpunkten innerhalb der Theaterpädagogik. Der Bundesverband Theaterpädagogik e. V. hat sich seit seiner Gründung im Jahr 1990 zur Aufgabe gesetzt, die theaterpädagogische Arbeit weiter zu qualifizieren. Ausgangspunkt damals war es, dass sich ein buntes Spektrum an theaterpädagogischen Bildungsgängen entwickelte, die unterschiedliche Schwerpunkte, Ziele und Strukturen aufwiesen. Ziel war es, die organisch gewachsenen Bildungsgänge in gemeinsame Strukturen der theaterpädagogischen Berufsbildung zu überführen sowie gemeinsame Ausbildungsrichtlinien und Anerkennungsverfahren zu entwerfen und zu verabschieden. Diese Vereinbarungen gelten heute mehr denn je. Die Bildungsgänge werden in hoher Qualität durchgeführt, die Bildungsangebote sind vergleichbar geworden und der Bildungsweg ist qualitativ fundiert. Als Ergebnis jahrelanger Bildungsdiskussionen wurden u. a. die Ausbildungsrichtlinien verabschiedet, die heute Qualitätsstandards für alle Verbandsmitglieder setzen sollen. Der Bundesverband Theaterpädagogik e. V., seine Mitglieder und Mitgliedseinrichtungen haben sich satzungsgemäß verpflichtet, den jeweils neuesten Stand der Fachdiskussionen in die Lehrpläne seiner/ihrer Institute einfließen zu lassen und so für eine ständige Novellierung theaterpädagogischer Arbeitsweisen und Methoden Sorge zu tragen.

Mittlerweile gibt es Ausbildungscurricula und Prüfungsrichtlinien für alle Mitgliedsinstitutionen im Bundesverband Theaterpädagogik e. V. sowie eine Kommission der Bildungsinstitutionen, die mit Unterstützung der Bildungskommission Evaluationskriterien als festen Bestandteil der kontinuierlichen Qualitätssicherung verankert haben. Der Titel: „Theaterpädagogin BuT, Theaterpädagoge BuT“ garantiert eine Ausbildungszeit von mindestens 1.700 Stunden, an deren Abschluss eine umfangreiche, fachübergreifende Prüfung steht, die neben den Lehrenden der jeweiligen Institution auch von einer durch den Verband bestimmten Prüferin bzw. einem Prüfer abgenommen werden muss.

Für die vom Bundesverband anerkannten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen gibt es in Kürze neue, aufwändiger und ansprechender gestaltete Zertifikate. Ab 1. September 2007 werden die von der Bildungskommission anerkannten Einzelantragsteller automatisch die neuen Urkunden erhalten.

Natürlich behalten die seit Verabschiedung der Rahmenrichtlinien des BuT Ende 1999 ausgestellten Urkunden weiter ihre Gültigkeit. Wer allerdings sein „altes“ Zertifikat gegen ein neu gestaltetes austauschen möchte, kann dies ab 1. September 2007 in der Geschäftsstelle gegen eine Kostenpauschale von 15,- Euro beantragen.

Informationen zu anerkannten und vom Bundesverband Theaterpädagogik e. V. empfohlenen Ausbildungsinstitutionen gibt es unter www.butinfo.de

Schülertheater auf der Insel der Seligen? Das Theatertreffen der Jugend in Berlin

Günter Frenzel

Es gibt in Deutschland derzeit drei bundesweite Theatertreffen von und mit Jugendlichen, das Bundestreffen der Jugendclubs an Theatern, das Schultheater der Länder und das Theatertreffen der Jugend (TdJ) in Berlin. Während die ersten beiden jedes Jahr an einem anderen Ort in einem der Bundesländer stattfinden, war und ist das TdJ immer schon an Berlin gebunden. Der Grund: Es ist eine Veranstaltung der Berliner Festspiele GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Im nächsten Jahr, 2008, wird das 29. Theatertreffen der Jugend ausgerichtet werden, das spricht für Kontinuität, das TdJ ist das älteste und traditionsreichste bundesweite Theatertreffen.



Nach etwas turbulentem Beginn des Festivals in den 80er Jahren¹ stellt es sich heute als das bundesweite Schaufenster dar, das im Überblick und im Brennspeigel zeigt, was Jugendliche an Theater interessiert und was sie mit den Mitteln des Theaterspielens von sich und der Welt zur Schau stellen können und wollen.

Die Jugendlichen kommen aus allen Bereichen, vor allem aus den unterschiedlichen Schulformen der einzelnen Bundesländer, von den Jugendclubs der öffentlichen Theater, von kirchlichen und kommunalen Organisationen der Jugendarbeit und zunehmend auch aus der theaterpädagogischen Arbeit der Mitgliedsorganisationen



der BKJ und ihrer Projekte. Beteiligt sind in den ersten Jahren noch über dreihundert Theatergruppen aus allen Bundesländern, allen voran NRW, das immer die größte Anzahl stellte, so waren es später und sind heute um die 200 Gruppen. Dieser Rückgang hat weniger mit dem Festival zu tun, als mit der Veränderung der Schullandschaft und dem teilweise Wegbrechen der kirchlichen und kommunalen Träger kultureller Jugendarbeit.

Das Festival konnte sich trotz der Veränderungen der genannten äußeren Bedingungen und der entstehenden weiteren bundesweiten Festivals, auch wenn diese andere Zielsetzungen hatten und haben, stabilisieren. Diese kontinuierliche Arbeit war nur möglich, weil sich das TdJ in den Jahren organisatorische Strukturen aufgebaut hat, die offensichtlich auch heute noch tragfähig sind.

Zur Organisationsstruktur – Jury und Kuratorium

Von den Anfängen geblieben sind die Strukturen Wettbewerb, Jury und Kuratorium. Der Wettbewerb beginnt im Herbst jedes Jahres mit einer Ausschreibung, die in den ersten Jahren flächendeckend über die Kultusministerien und den Deutschen Städtetag verbreitet wurde. Ebenso war von den Gründern vorgesehen, dass sich Leiter regionaler Treffen, Journalisten und sogenannte Landesberater an der Suche nach geeigneten Gruppen beteiligen sollten. In einem komplizierten Verfahren, das all zu viel Subjektivität bei der Beurteilung ausschließen sollte, mussten für die Endauswahl jeweils zwei Juroren die Gruppen live besichtigen und dann ein Votum für eine Gruppe abgeben. Vier Wochen vor dem Festival wurden dann die Gruppen von der Jury gemeinsam ausgewählt, die sich beim Festival präsentieren sollten. Heute liest sich das so: „Im Auftrag des Bundeswettbewerbs Theatertreffen der Jugend 2007 suchte die Jury im

Schülertheater auf der Insel der Seligen?

ganzen Land beispielhaftes Theater. Nach langem Meinungsbildungsprozess stand unser Gremium erstaunt vor der Tatsache, dass alle neun ausgewählten Theaterproduktionen zur Kategorie so genannter Eigenproduktionen zählen. Ein Novum in der Geschichte des Bundeswettbewerbs.“²

Die entscheidenden Strukturveränderungen von Auswahlverfahren und Jury hatte 1989 Hans Chiour veranlasst, der nach dem Rücktritt von Barbara Fischer das Jubiläumsfestival, 10 Jahre TdJ, übernahm und mit einer neuen Verfahrensordnung dem Festival ein neues Gesicht gab.³

Nach diesem Modell funktioniert das Festival heute noch. Die inzwischen neun Juroren, zwei davon sind Jugendliche, die schon einmal am Festival teilgenommen haben und im theaterpädagogischen Bereich tätig sein sollten, sichten die Einsendungen und entscheiden gemeinsam mit dem künstlerischen Leiter des Festivals über die Endauswahl. Hans Chiour hatte mit der neuen Verfahrensordnung vor allem den Jurymitgliedern Essentielles mit auf den Weg gegeben. Sie sollten vor allem kooperativ arbeiten, alle Auswahlentscheidungen gemeinsam treffen und vertreten, sich von Proporzauflagen befreien, sich in jedem Fall einen Überblick über das Gesamtangebot verschaffen und vor allem an den Zielsetzungen des Festivals orientieren. Er hat aber auch dem künstlerischen Leiter eine neue Funktion gegeben, dieser sollte zwar Teil der Jury sein, sie jedoch zugleich leiten und ihre Entscheidungen gegenüber dem Bundesministerium, der Berliner Festspiele GmbH, dem Kuratorium und vor allem der Öffentlichkeit vertreten. Er hat ein Modell geschaffen, das den künstlerischen Leiter zu einem zur Kooperation verpflichteten Intendanten macht.

Das Kuratorium existierte bei der Gründung des Festivals noch nicht, man könnte verkürzt sagen, seine Erfindung ist Folge des Handstreichs des BMBW, ein Festival ohne die Länder und vor allem ohne die Fachverbände zu gründen. Je mehr sich in den Jahren der Gedanke eines integrativen Festivals durchsetzte, um so mehr wuchs die Notwendigkeit eines beratenden und planenden Gremiums, das die unterschiedlichen Interessen, die an dem Festival zu zerren begannen, kanalisierte und vor allem der Jury den Rücken freihielt, um die Zielsetzungen des Festivals zu realisieren und der Organisation, um den einmaligen Charakter des Theatertreffens der Jugend zu erhalten. Wesentlich sind dabei Aufgabengebiete, die Hans Chiour in einem 1988 für das Kuratorium erarbeiteten Konzeptionspapier skizzierte und worauf sich das TdJ im Wesentlichen heute noch konzentrieren kann:

- auf die Wahrnehmung, Beachtung und Förderung von theatralen Inhalten, Ausdrucksweisen, Bearbeitungs-, Verarbeitungs- und Adaptionenformen, die *jugendeigen*, *jugendspezifisch* oder auch in diesem Zusammenhang *authentisch* sind,

Schülertheater auf der Insel der Seligen?

- auf die Schaffung eines Forums der Reflexion und Weiterverarbeitung von solchen jugendeigenen und jugendspezifischen Theaterformen und -inhalten,
- auf die Förderung der öffentlichen Wahrnehmung des *jugend-eigenen Theaters*, seiner Inhalte und Ausdrucksformen,
- auf die Verbindung und Verknüpfung der schulischen und außerschulischen Theaterarbeit von und mit Kindern und Jugendlichen,
- auf die Anerkennung und Würdigung besonders hervorragender Beispiele jugendeigenen Theaters als Leistung, die Anregung und Vorbild sein kann,
- auf die gezielte und wirkungsvolle Präsentation solcher Beispiele gegenüber geeigneten Multiplikatoren, die die mit der Rezeption verbundenen Impulse weitergeben können,
- (...)“⁴

Jury und Kuratorium bemühen sich gleichermaßen die Zielsetzungen fortzuschreiben und den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen und Erfordernissen anzupassen. Martin Frank hat in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Jury im Oktober letzten Jahres dem Kuratorium ein Konzeptionspapier vorgelegt, das diesen Diskussionsprozess anstoßen soll.

Die künstlerischen Aspekte schauspielerischer Arbeit in den Theaterprojekten der Jugendlichen stehen dabei im Mittelpunkt und bleiben wesentlicher Ausgangspunkt für eine sinnvolle Jurytätigkeit.

Erhaltens- und unbedingt Wünschenswertes

Es gibt meiner Meinung nach drei Bereiche, die sich in den letzten Jahren zum substantiellen Bestand des TdJ entwickelt haben:

- der kooperative, fürsorgliche Umgang mit den Gruppen, der sich zeigt im täglichen Programm, der guten Unterbringung, der technischen Unterstützung bei der Bühnenpräsentation, der sorgfältigen Dokumentation der Inszenierungen,
- die gründliche Juryarbeit, die dem gesteckten Ziel repräsentative und zugleich im besten Sinn „anstößige“ Produktionen ins Programm zu nehmen, gerecht wird und darüber hinaus die Gruppen, die das Wagnis eingegangen sind, sich und ihr Stück zu präsentieren, nicht nur vorführen, sondern durch Gespräche und praktische Werkstätten auch aus dem Festival sinnvoll wieder hinaus begleiten,
- den zumeist sehr konzentrierten Besprechungen der präsentierten Stücke, die kundig moderiert vor allem von den Wortbeiträgen der in Beobachtergruppen aufgeteilten Schülern leben, die selten Wertungen, in erster Linie Beobachtungen sind, die Anteil nehmende Aufmerksamkeit und ein beeindruckendes Wahrnehmungsvermögen sichtbar werden lassen. Das spiegelt sich auch in den teilweise beeindruckenden Beiträgen der das Festival begleitenden Zeitung wieder.

Was man sich in den nächsten Jahren wünscht:

- Dass sich das Festival stärker öffnet, um unter den Tausenden von Spielleitern, Theaterlehrern und Theaterpädagogen stärkeres Interesse und eine größere Akzeptanz zu finden und der Diskurs über das Einmalige, das in Berlin erlebt werden kann, eine größere Resonanz findet.
- Dass es – den künstlerischen Anspruch und die ästhetische Orientierung unterstellt und akzeptiert – berücksichtigt, dass es im aktuellen Theater nahe der Performance und dem Theater des Nicht-Perfekten Entwicklungen und neue Spielräume gibt, in denen die Grenzen von Theater und Alltag, auch dem Alltag der Jugendlichen, und „scheinbar auch die bisher als unverrückbar geltenden Grenzen zwischen der Hochkultur des professionellen Theaters und der Soziokultur theaterpädagogischer Arbeit“⁵ schwimmen. Das sollte zu neuen Maßstäben bei der Beurteilung der gewünschten schülernahen Produktionen führen.
- Dass Impulse vom Festival ausgehen in Richtung Schule und deren zukünftiger Entwicklung in Nach-Pisa-Zeiten. Die Schulen haben seit Beginn den Löwenanteil der Anmeldungen und der beteiligten Gruppen am TdJ gestellt. Es scheint notwendig den Zusammenhang sichtbar zu machen zwischen dem geforderten künstlerischen Anspruch beim Festival und der Sicherung des künstlerischen Bestands an den Schulen, nicht nur den für Literatur, Musik und Bildende Kunst, sondern vor allem den für Theater. Eine Insel der Seligen ist das TdJ nicht und sollte es auch nicht werden.

Anmerkungen:

¹ Hans Chiout, *Am Anfang war ...* in „Spielräume – Spielräume“, Hg. Hans Chiout, Edgar Wilhelm, Bonn 1980, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, S. 46

² Martin Frank, *Kunst liegt im Versuch*, Programmheft des TdJ 2007, Berlin 2007, Berliner Festspiele GmbH, S. 6

³ Kuratorium des TdJ, *Verfahrensordnung des Theatertreffens der Jugend 1989* in „Spielräume – Spielräume“, a. a. O., S. 169

⁴ Hans Chiout, *Konzeptionspapier zur Entwicklung des Theatertreffens der Jugend*, vorgelegt dem Kuratorium des TdJ im April 1988 zit. in: „Spielräume – Spielräume“, a. a. O., S. 164

⁵ Ulrike Hentschel, „Wie wirklich ist die Wirklichkeit“ in *BVDS (Hg), Fokus Schultheater 06*, Hamburg 2007, edition Körper-Stiftung, S. 25

Entwicklung – Veränderung – Zeitgeist, Visionen junger Theaterpädagogik Ständige Konferenz Spiel und Theater an Deutschen Hochschulen in Zürich

Mathis Kramer-Länger



Jahrestagung

Vom 28. bis zum 30. Juni 2007 fand in den Räumen der Hochschule Musik und Theater Zürich die Jahrestagung der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Deutschen Hochschulen statt. Die Tagung, zum ersten Mal in der Schweiz zu Gast, wurde von drei Institutionen, der Hochschule Musik und Theater Zürich, von HMT Zürich/Till-Theaterpädagogik und von der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZH gemeinsam konzipiert, organisiert und moderiert. Rund 60 Fachleute aus Deutschland, Österreich und der Schweiz nahmen an der Tagung teil, wobei das große Interesse der KollegInnen aus der Schweiz auffiel, die etwa ein Drittel der Teilnehmenden ausmachten.

Thema und Programm

Mit dem Titel „Entwicklung – Veränderung – Zeitgeist, Visionen junger Theaterpädagogik“ wurde der diesjährigen Konferenz eine zentrale Thematik der Ausbildung in Spiel- und Theaterpädagogik gegeben: die Weiterentwicklung theaterpädagogischer Konzepte und deren Beeinflussung durch aktuelle politische und gesellschaftliche Realitäten. Neben Referaten zeigten junge Studierende und DiplomandInnen verschiedener Ausbildungen in der Schweiz und in Deutschland auf, wie sich ihre politischen und sozialen Wahrnehmungen auf ihre konkreten Visionen für theaterpädagogische Projekte auswirken. Ebenfalls in thematischem Kontext zu sehen waren Workshopangebote und der Besuch einer Vorstellung erster Inszenierungsskizzen zu „Iphigenie“ von Studierenden der HMT.

Referate

Den Kern der Tagung bildeten drei thematisch recht verschiedene Referate.

Roger Lille widmete sich dem Tagungstitel umfassend und in sehr persönlicher Art und Weise, indem er unter dem Titel „Theaterpädagogik auf dem Weg von der Subversion zur Institution“ seine Berufsbiografie der letzten 20 Jahre nachzeichnete. Seine – erklärtermaßen – subjektive Situierung der Theaterpädagogik in der Schweiz gliederte er in 10 Thesen, aus denen ein vielfältiges aber präzises Bild der Entwicklung des Berufs sowie der Kultur- und Bildungslandschaft (Deutsch-)Schweiz entstand, in dem sich der Schreibende – und wohl auch andere TheaterpädagogInnen in der Schweiz – bestens erkannte und das allen Nicht-SchweizerInnen Einblick in die helvetischen Gedanken und Verhältnisse bot.

Gesa Ziemer richtete in ihrem Referat den Fokus auf die – gemäß Tagungstitel – zeitgeistigen Versuche, Theorie und Theater miteinander in Verbindung zu setzen und performativ wirksam zu machen. Sie stellte dabei drei zentrale Tendenzen vor: das interdisziplinäre thematische Verdichten von Inhalten, das transdisziplinäre Überschreiten von angestammten Formen und Formaten sowie die intradisziplinäre Darstellung von Produktionsprozessen zur Analyse derselben.

Martin Heller ließ die ZuhörerInnen in seinem Referat teilhaben an seinem „sich schwer tun mit seinem Thema: ‚Spiel mit dem Ernst – Inszenierungen der aktuellen Kunst‘“. Besonders interessant waren seine Ausführungen zu den Begriffen Spiel und Ernst sowie seine Gedanken im Zusammenhang mit dem Begriff der Inszenierung in der bildenden Kunst. Alles in allem lebendiges Erzähltheater in bester Ausprägung – oder Zusam-

Entwicklung – Veränderung – Zeitgeist, Visionen junger Theaterpädagogik



menspiel von Theorie und Theater im Sinne Gesa Ziemers.

Die jeweils anschließenden Diskussionen drehten sich eher um einzelne Aspekte der Referate als um das eigentliche Tagungsthema.

Junge Visionen

Anders war dies bei den Präsentationen der zehn visionären Projekte der jungen Berufskolleginnen in Ausbildung oder am Ende derselben. Der Schreibende hat als Teilnehmer drei solche besucht. Bei allen dreien entstand ein starker Eindruck von Zeitgeist im Sinne von ‚am Puls der Zeit‘ sein. Die Gespräche mit den Präsentierenden, wie auch mit anderen Tagungsteilnehmenden im Anschluss daran waren engagiert und konkret und in klarem Bezug zum Tagungsthema. Die Plattform für die angehenden KollegInnen und der Kontakt mit ihnen über ihre Visionen waren wertvoll.

Workshops

Ebenso die Workshops: Uwe Heinrich, beispielsweise, bot Einblicke in Besonderheiten der Produktionsweise des jungen theaters basel, die den – immer wieder attestierten – Eindruck der Authentizität bei den professionellen Inszenierungen mit und für Jugendliche bewirken. Auch hier war der konkrete Bezug zum Zusammenhang zwischen Zeitgeist und theatraler Entwicklung klar und es gab angeregte Gespräche rund ums Tagungsthema.

Iphigenie

Eindrücklich dann der Besuch der Vorstellung von ersten Inszenierungsskizzen vier Studierender der HMT. Sie

hatten mit nichtprofessionellen SpielerInnen rund um Motive von „Iphigenie“ gearbeitet. Die entstandenen szenischen Arbeiten waren ebenso unterschiedlich wie in ihrer Unterschiedlichkeit überzeugend. Beim Schreiben – und wie sich im anschließenden Austausch zeigte nicht nur bei ihm – entstand allerdings die Frage, ob und wo in diesen Arbeiten theatrale, inszenatorische, spielerische Entwicklung, Veränderung, Zeitgeist oder die Visionen junger Theaterpädagogik sichtbar wurden. Dennoch: die Skizzen überzeugten und es zeigte sich auch hier, dass der Einbezug der Studierenden und ihrer Arbeit ins Tagungsprogramm wertvolle Bereicherung war.

Intensiver Austausch

Der abschließende Samstagmorgen gehörte dem intensiven Austausch (beim nächsten Mal besser an den Anfang, so die einhellige Meinung) unter den Mitgliedern der Ständigen Konferenz. In großem Kreise gings rund um mit Berichten der aktuellen Situationen in den verschiedenen (Hoch-)Schulen und Ländern. Dabei war, neben vielerlei Anderem, die Bologna-Reform mit ihren – oft problematischen – Folgen und Forderungen eines der Themen, wie auch das Zusammengehen von Aus- und Weiterbildungsangeboten.

Mit Görlitz wurde ein möglicher nächster Tagungsort gefunden, der in der Planung, Organisation und Durchführung von der HMT Potsdam unterstützt werden könnte.

Abschließend sei die hervorragende Organisation der Tagung, bei der die Studierenden der HMT eine gewichtige Funktion übernahmen, erwähnt sowie der herzliche Dank an die umsichtige Führung und Moderation durch die Tagungsleitung Mira Sack, Susanna Walser Huber und Marcel Gubler.

Georg Peez (Hrsg.): *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren (Schneider) 2007*

In einem gesellschaftspolitischen Umfeld, das zunehmend an empirischen Untersuchungen der Wirkungen von Bildungsereignissen interessiert ist, sieht sich die Ästhetische Bildung aufgefordert, die Spezifik künstlerischer Weltaneignungsweisen in den Blick zu nehmen und zu vermitteln. Eine der Herausforderungen besteht dabei darin, geeignete Methoden zu finden, mit deren Hilfe diese Spezifik und Eigenständigkeit ästhetischer Bildungs- und Erfahrungsprozesse fassbar wird. So können bewährte Methoden aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften für den ästhetischen Bereich nicht einfach übernommen, sondern müssen entsprechend der Fragestellung und des Materials adaptiert und entwickelt werden. Wie so etwas vor sich gehen kann, lässt sich in der neuen Publikation des Kunstpädagogen und ausgewiesenen Spezialisten für empirische Bildungsforschung, Georg Peez, nachlesen. Der von ihm herausgegebene Band vereinigt 18 Beiträge exemplarischer Fallstudien aus den unterschiedlichen Praxisfeldern ästhetischer Bildung. Wenn dabei auch der Schwerpunkt auf der Untersuchung bildnerisch-künstlerischer Prozesse und der Nutzung visueller Medien liegt, bedeutet das nicht, dass die Beschreibung performativer und tänzerischer Gestaltungsprozesse ausgespart wird. Zu nennen wären hier zum Beispiel die „Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern“ (Kirsten Winderlich) oder die äußerst aufschlussreiche „Forschung zum performativen Ausdrucksvermögen von Hauptschülern“ (Hubert Sowa). Doch auch jenseits eines unmittelbaren thematischen Bezuges zu unserem Arbeitsfeld ist die Publikation für Theaterpädagogen von Relevanz: Explizit auf die Bedürfnisse von Studierenden und Lehrenden ausgerichtet, bietet sie mit der strukturierten Auswahl und dem übersichtlichen Aufbau der Beiträge eine gute Übersicht über die wichtigsten, derzeit in der Ästhetischen Bildung bzw. Kunstpädagogik angewandten qualitativ-empirischen Forschungsmethoden.

Ute Pinkert

Ulrike Hanke, Robert Krokowski: *Ästhetische Projekte Bd. 1. Das eigene Ding. Berlin/Milow/Strasburg (Schibri-Verlag) 2006. 224 S.; dies.: Ästhetische Projekte Bd. 2. Gemeinsame Sache. Die Schrift der Engel. Berlin/Milow/Strasburg (Schibri-Verlag) 2007. 276 S.*

Das eigene Ding und (dennoch/deshalb?) gemeinsame Sache machen – so lassen sich die ersten zwei Bände einer dreibändigen Dokumentation zur ästhetischen Bildung in der Lehr- und Lernforschung an der Hochschule Neubrandenburg im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung, Studienschwerpunkt Ästhetik und Kommunikation/Kultur- und Medienarbeit mit Blick auf ihre Untertitel zusammenfassen. Die Publikationen dokumentieren Ästhetische Projekte von Studierenden, die innerhalb des Studienschwerpunktes in den letzten Jahren stattfanden. Sie skizzieren Bedingungen, Abläufe, Elemente und Beobachtungen didaktischer Spielräume, mit denen ästhetische Projekte ermöglicht, gefördert und reflektiert werden können und verweisen gleichzeitig auf deren curriculare Einbindung und Entwicklung an der Hochschule Neubrandenburg.

So wird im Rahmen der Ausbildung zu Sozialarbeitern/innen und Sozialpädagogen eine performative Praxis und Theorie im Kontext ästhetischer Bildung beschrieben, die sowohl auf Selbstbildungsprozesse wie auch auf gemeinschaftliche Spiel- und Handlungsräume abzielt.

Am Aufbau des Curriculums orientiert, dokumentiert der erste Band ästhetische Projekte einzelner Studierender in ihrer Entwicklung, Präsentation und Dokumentation. Die Frage des „eigenen Dings“ wird hier zum zentralen Motiv für Selbstbildungsprozesse und zum Anlass für Spuren suchende und gestaltende Prozesse. Durch die unterschiedlichen thematischen Ausrichtungen und persönlichen Affinitäten präsentieren sich die ästhetischen Projekte der Studierenden in sehr individuellen und unterschiedlichen Formen, die u. a. an Performances, Aktionskunst, Installationen, Tanz wie auch Rituale erinnern.

Der zweite Band dokumentiert ein ästhetisches Projekt, das an die im ersten Band beschriebene Arbeitsweise anknüpft. Allerdings setzt dieses Projekt nicht nur auf das „eigene Ding“ der Beteiligten, sondern verknüpft diese durch das Kunstprojekt „Schrift der Engel“, das zum inhaltlichen

wie formalen Impulsfeld und verbindenden „roten Faden“ wird, zu einer gemeinsamen Sache. Die „Schrift der Engel“ ist eine von Robert Krokowski entworfene Schrift, deren Zeichen und Wörter ein Botenstoff ohne konkrete Botschaft sind. Ihr Sinn und die lesbare Bedeutung sind per se nicht gegeben und laden damit zum performativen ErHandeln und Er- bzw. BeSchreiben von Sinn und Bedeutung ein. Im Kontext der Ästhetischen Projekte an der Hochschule Neubrandenburg wird die „Schrift der Engel“ zu einem weiterführenden Projekt für Studierende und Alumnis des Studienganges, da es neben dem Betreiben des „eigenen Dings“ das soziale Band der „gemeinsamen Sache“ sucht.

Angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die Kompetenzen im Hinblick auf flexibles und lebenslanges Lernen fördern, lässt sich derzeit, so Ulrike Hanke, nicht nur eine Änderung der Berufsfelder, sondern auch der Anforderungen an zukünftige Leistungsträger und deren Ausbildungen beobachten.

Mit der Frage nach dem eigenen Ding und der gemeinsamen Sache sind die Dokumentationen von Hanke und Krokowski diesen hochaktuellen Entwicklungen auf der Spur und sparen dabei die Frage nach den Beobachtungsverhältnissen nicht aus.

In außergewöhnlicher Weise wird hier in Bild und Schrift die jahrelange Praxis ästhetischer Projektarbeiten dargelegt und besprochen sowie eine Theorie ästhetischer Bildung in Form eines Glossars entworfen. Mit dem Entwurf eines Glossars setzen die Autoren bewusst auf die Unvollständigkeit und die sprachlichen Entfaltungs- und Veränderungsprozesse einer Wortsammlung. Sie laden ein, die verwendeten Wörter nicht als Begriffe eines bekannten Kontextes oder einer theoretischen Schule aufzufassen, sondern als wortschöpfende Beschreibungen, deren Plausibilität sich im Laufe der Darstellung erschließen wird (Bd. 1, S. 11).

Insbesondere das *spezifisch Ästhetische* erhoffen Hanke und Krokowski so in Worte zu fassen, die mit „kombinatorischen Bildungen konfundierender Art“ (Bd. 1, S. 26) nicht auf „gereinigte“ Begriffe zurückgreifen wollen (Bd. 1, S. 12). Wenngleich nicht immer sofort zugänglich und verständlich, sollen die Ereignisse in ästhetischen Projekten so adäquater, vielschichtiger und produktiver beschrieben werden.

Rezensionen

Ein flüchtiger Blick in einen der Bände kann deshalb durchaus befremdlich wirken, denn das Dargebotene möchte eben nicht in bestehende Theorien und Begriffe gepresst und damit vorschnell reduziert und verwertet werden.

Robert Krokowski erstellt zudem in seinem Teil der Dokumentation mit einer außergewöhnlichen und gezielten Komposition von Bild und (Unter-/Über-)Schrift ein Medium, das ästhetische Projekte nicht nur rekonstruktiv abzubilden sucht, sondern eine eigene ästhetische Form und Dichte aufweist und damit zum weiteren lustvollen Mitspieler in den ästhetischen Projekten wird, auf den es sich einzulassen gilt.

Die Dokumentationen der Projekte wollen keine konkreten Handlungsanweisung für ästhetische Bildung vermitteln, sondern als Anregungen gelten. Ebenso das Glossar – das als Einladung und (sprachliche) Neuorientierung für Spiel-, Sprach-, Denk- und Diskursräume gelesen werden sollte.

Wer um die Komplexität und Vielschichtigkeit ästhetischer Projekte und didaktischer Spielräume sowie Persönlichkeits- und Teambildungsprozesse weiß und diesen mit Offenheit und forschend begegnen möchte, findet in den Dokumentationen spannende, anregende und herausfordernde Spuren, deren Relevanz hochaktuell erscheint und neue Blickwinkel eröffnet. Man darf gespannt auf den dritten Band sein, in dem eine Heuristik ästhetischer Bildung vorgestellt werden soll.

Nadine Giese

Christiane Mangold: Grundkurs. Darstellendes Spiel 1. Braunschweig: Schroedel 2006 (ISBN 978-3-507-41331-3); Dies.: Grundkurs. Darstellendes Spiel 2. Braunschweig: Schroedel 2007 (ISBN 978-3-507-41332-0)

Das Darstellende Spiel als drittes ästhetisches Fach der gymnasialen Oberstufe findet neben Musik und Kunst immer besser seinen ihm zustehenden Platz: Das Interesse der Schüler/innen ist groß, die Akzeptanz in den Kollegien steigt, die Schulleiter haben gelernt, dass Theater mehr ist als das jährliche Weihnachtsmärchen, und die Kultusministerkonferenz hat im letzten Jahr endlich für das Darstellende Spiel die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) beschlossen. Auch der grundständige Studiengang Darstellendes Spiel an den Hochschulen in Hannover, Braunschweig und Hildesheim boomt sowohl in den Anmelde-

zahlen als auch bei den Examen und entwickelt sich als Bachelor- und Master-Studiengang stetig weiter. Es war also überfällig, dass neben den vielen bekannten Praxisanleitungen nun zwei Publikationen als Grundkurs Darstellendes Spiel erschienen sind. Christiane Mangold, Herausgeberin und erfahrene Theaterlehrerin, leitet die Bände mit einem anschaulichen Vorwort („Man springt nicht zweimal in den gleichen Fluss!“) und einer guten, allerdings recht knappen Einführung in das Darstellende Spiel (mit Trainingsaufgaben) ein. Es folgen in beiden Bänden Theater-Projekte zur sog. „großen Theaterliteratur“, zu Wedekinds „Frühlingserwachen“ (!), Dantes „Göttlicher Komödie“, Hebbels „Die Nibelungen“, Kraussers „Haltestelle. Geister“ (Bd.1) und Schillers „Die Jungfrau von Orleans“, Büchners „Woyzeck“ und Shakespeares „Romeo und Julia“ (Bd. 2) sowie jeweils zwei sog. „Collagen“, d. h. von den Schüler/innen selbst zusammengestellte oder sogar geschriebene Szenenfolgen, z. B. zur Arbeitslosigkeit oder zum Thema Nacht, dargestellt von den jeweils verantwortlichen Theaterlehrer/innen.

Die Bücher sind abwechslungsreich layoutet, mit zum Teil sehr guten (Farb-)Fotos versehen und in den einzelnen Abschnitten einheitlich und klar gegliedert (Inhalt, Autor, Werk, Aufführungsgeschichte, Texte, Formen der Inszenierung, „Die Mittel“, Material). Aufgaben und Tipps vervollständigen die jeweilige Darstellung der zumeist interessanten Projekte. Ein hilfreiches, wegen seines geringen Umfangs aber nicht unproblematisches Glossar und ein Quellenverzeichnis (Aufführung, Originaltexte, Bildquellen, Material, Zitate, Bildvorlagen, Musik) runden beide Veröffentlichungen gelungen ab.

Also sicherlich zwei wichtige Publikationen – und doch frage ich mich, wer eigentlich der Adressat ist? Dem/der Theaterlehrer/in werden sicherlich noch manche Anregung und hilfreiche Hinweise gegeben, aber das Meiste sollte ihm/ihr bekannt sein; außerdem hat jeder seinen eigenen Stil und wird so die Projekte der Kolleg/innen kaum übernehmen wollen. Dann habe ich das Vorwort nochmals gelesen und dabei entdeckt, dass der eigentliche Adressat wohl der „Oberstufenschüler des 21. Jahrhundert“ ist, der sich, wenn er Theater spielt, überlegen soll, was ihm „die Figuren heute sagen“, wie er sich „jetzt verhalten würde(n) und was das alles mit“ ihm „zu tun hat.“ (S. 5) Autonome Schüler-Theatergruppen halte ich für eine interessante Idee, in der Realität gibt es sie allerdings nur selten und außer-

dem nur als Arbeitsgemeinschaft und nicht als Schulfach Darstellendes Spiel, das von einem/einer Theaterlehrer/in unterrichtet wird. Etwas ratlos sehe ich auf die beiden Bücher und bin gespannt, wer damit wie im Theaterunterricht arbeiten wird.

Florian Vaßen

C. Bernd Sucher: TheaterSchlachten. Das Theaterjahr 2005/06 – Essays, Reportagen, Porträts, Kritiken, Interviews, Kommentare, Polemiken. Berlin: Henschel 2007. ISBN 978-3-89487-567-1; Frank-M. Raddatz: Brecht frisst Brecht. Neues Episches Theater im 21. Jahrhundert. Berlin: Henschel 2007. ISBN: 978-3-89487-566-4

Das aktuelle Theater, die kaum mehr überschaubare Theaterszene, ist einer der wichtigsten Bezugspunkte und zum Teil sogar Tätigkeitsfeld von Theaterpädagog/innen (und Theaterlehrern, d. Red.). Deshalb sind die beiden hier rezensierten Neuerscheinungen gleichermaßen, wenn auch aus sehr unterschiedlichen Gründen als Lektüre zu empfehlen.

C. Bernd Sucher, einer der bekanntesten Theaterkritiker in Deutschland, wirft in seinem Buch nicht nur einen genauen Blick auf das Theater in der Spielzeit 2005/06, er denkt auch nach über die Entwicklung der Theaterkritik in Deutschland in den letzten 20 Jahren und ihre deutliche Funktionsveränderung, ja Schwächung in den großen überregionalen Zeitungen: Weniger Platz, weniger Geld, z. B. für Reisen in die „Provinz“, weniger Differenziertheit, was in der Tendenz heißt: Lob oder Verriss der Inszenierungen an den großen Häusern und kaum mehr Entdeckungsreisen und damit Unterstützung von jungen Regisseuren oder neuen Tendenzen.

Sucher ist ein Jahr gereist und hat weitgehend chronologisch, vom 25.8.2005 in Avignon bis zum 31.8.2006 in München, seine Beobachtungen zum Theater zusammengestellt. Bei der Vielzahl der Eindrücke und Anmerkungen ist es natürlich hier nicht möglich, ins Detail zu gehen, aber die Leser/innen erfahren viel Interessantes über das Theater: Kurze Berichte und Informationen stehen neben Streitsituationen mit Flimm, um Stadelmaier, die Absetzung von Handkes Stück in Paris und der Skandal wegen der Verleihung des Heine-Preises, Porträts z. B. über Tina Lanik, Laurent Chétouane, David Bösch, die französische Dramatikerin Valère Novarina, den Schauspieler Hans Kremer, neben grundsätzlichen

Überlegungen etwa zum Fragment im Theater des 21. Jahrhunderts, zum sog. „Ekel-Theater“, zur Frage „Was darf das Theater?“, zu Dorsts Wagner-Aufführung und abschließend zur Frage „Warum Inszenierungen?“

Wer sich über kleine und große Ereignisse, Trends und Entwicklungen im deutschen Theater informieren will, der findet einen – auch unterhaltsamen – sicherlich persönlichen Überblick bei Sucher.

Schon der Titel „Brecht frisst Brecht“ (eine gelungene Metapher, aber ob sie wirklich so zutrifft?) verspricht eine andere radikalere Herangehensweise. Ich empfehle dem/der Leser/in den knapp 120 langen einleitenden Essay von Raddatz am Schluss zu lesen, wenn ihn/sie denn eine detaillierte wissenschaftliche Analyse zu Brechts „Theater der Täter“ und zur „Hochzeit von Theater und Wissenschaft“ mit all deren problematischen Implikationen interessiert. Wichtiger für Theaterpädagog/innen sind die 11 Gespräche bzw. Interviews über Brecht, die Raddatz geführt hat. Auch hier würde ich auswählen und die Reihenfolge selbst bestimmen. Heiner Goebbels, der bekannte Komponist und Professor in der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen, bietet einen guten Einstieg, indem er vor allem auf Brechts Vorbereitung der heutigen „Krise der Repräsentation“ und auf Theater als eigene Realität hinweist. Spannend sind dann die Gespräche mit den bekannten Theatermachern Armin Petras, René Pollesch und Rimini Protokoll über die Aktualität von Brechts Theatertheorie, über die Bedeutung des Lehrstücks, den Materialbegriff und die Kritik am „Repräsentationsschauspiel“. Auch für den Filmemacher Andres Veiel ist Brecht in der Frage der ästhetischen Mittel noch sehr aktuell. Bei Hans-Jürgen Syberberg und Theodoros Terzopoulos kommt ein historischer Blick hinzu – beide haben sehr früh am Berliner Ensemble gearbeitet. Terzopoulos hebt die Verbindung von antikem und epischem Theater hervor (Brecht als „apollinischer Künstler“) und Syberberg stellt lapidar fest: „Brechts Inszenierungen waren damals ein richtiger Hammer.“ Boris Groys', Durs Grünbeins (Benn und Brecht), Friedrich Kittlers (Brechts Medientheorie) und Samuel Webers (das Prinzip von Unterbrechung und Wiederholung bei Brecht) Überlegungen sind ebenfalls durchaus lesenswert. Viele der Gesprächspartner gehören zu jener „Liste der unartigen Schüler von Brecht“, von der Syberberg spricht. Sie also fressen Brecht und produzieren ihn dabei anders wieder neu. Erneut bestätigt sich Heiner Müllers Diktum: „Brecht ge-

brauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Ver-rat“.

Florian Vaßen

Hedwig Rost, Jörg Baesecke: Höher als der Himmel, tiefer als das Meer. Ein Erzähl- und Theater-Werkbuch. Frankfurt am Main 2007. 167 Seiten (reichlich bebildert).

Aus dem „Präludium“ von Hedwig Rost und Jörg Baesecke zu ihrem Buch: „*Wie würden Sie denn Ihr Theater bezeichnen?*“ Darüber denken wir selbst auch schon seit über 20 Jahren nach. Puppentheater, Figurentheater, Miniaturtheater? ... Objekttheater, Erzähltheater? Wir waren froh, als wir diese Begriffe fanden, aber dann mussten wir uns belehren lassen, dass sie auch nicht wirklich treffen. (...) Unsere Lust ist es, das Erzählte zu versinnlichen und vielschichtiger wahrnehmbar zu machen. (...) Für diese spielerische Beziehung zwischen Wort und darstellerischem Mittel steht im übrigen unser Firmenname ‚rebus‘ (= Bilder-rätsel).“ (S. 12 f.) Und wie hat man sich das technisch vorzustellen? Eine Person oder zwei Personen (= die Verfasser des Buches) spielen mit einer Geschichte und mit meist alltäglich zur Verfügung stehenden Materialien, die gewissermaßen „umgenutzt“ werden. Das Bespielen der Bühne geschieht im Sitzen – und wenn ich sage: Es ist ein Bauchladen-Theater, dann habe ich ein Wort gefunden, das zwar nicht schön klingt, aber doch manches trifft (ich hätte auch ans Papier- oder Tischtheater erinnern können, mit dem Goethe seine ersten Theatererfahrungen machte); denn: „Die ‚Kleinste Bühne der Welt‘ wird aus einem Handkoffer aufgebaut und ist 24 x 36 cm groß. Der Kofferdeckel bildet die Bühnenfläche, der Kofferboden den Hintergrund. Dazu wird ein Bühnenportal mit rotem Vorhang aufgestellt. Wir (bzw. einer von uns) spielen im Sitzen und haben die Bühne auf dem Schoß. Beim Erzählen der Geschichten schaffen wir mit Hilfe von Alltagsgegenständen Bilder: Auch die handelnden Figuren werden von Dingen des Alltags verkörpert.“ (S. 22) Das Buch liefert Geschichten aus aller Welt, die zur Vorführung kamen und kommen, und daran schließen sich direkt praktische Hinweise für Bühnenbau, Dramaturgie u. ä. an. Wir begegnen schlichtem weißen Papier, das auf offener Bühne zum Haus oder Wasserfall werden kann. Die Finger der Hand des Spielers werden zu Palmwedeln. Oder: In einem anderen Stück

Rezensionen

treffen wir eine Gurkenscheibe, die – natürlich – den Mond spielt, oder einem Salatteller: er gilt nun als Amphitheater ... Und wie heißt das Stück, das gegeben wird?

„EIN SOMMERNACHTSTRAUM. Nach William Shakespeare!“

Ein paar Bemerkungen zum Schluss:

1. Hätte das Buch einen nichtsnutzigen Inhalt (den hat es wahrlich nicht!), dann wäre es wegen seiner äußerst sorgfältigen und gelungenen grafischen Gestaltung allein schon ein Genuss! 2. Ich schreibe diese Rezension auf einem Laptop mit den Maßen 24 x 36 cm. Das ist genau das Ausmaß der hier vorgestellten kleinsten Bühne der Welt. 3. Ein Koffertheater die kleinste Bühne der Welt zu nennen, ist mutig und zugleich wirklich passend: Das Kleine, das Unbeachtete eröffnet die Welt – die Welt kommt mittels der Weite von Erzählungen in den Koffer und sie kommt mittels umgenutzter Alltagsgegenstände neu aus ihm heraus. 4. Ich hatte in den 1980er Jahren in Hamburg das Vergnügen, diese Bühne zu erleben: In Erinnerung ist mir speziell noch dieses: Der Spielende ist sichtbar und er be(ob)achtet öffentlich sein Tun. Das färbt auf den Zuschauenden ab: Der betreibt seinen *Job* der Wahrnehmung nicht beiläufig, sondern praktiziert ihn intensiver als Teilnehmer an dieser Kunst der kleinsten Bühne der Welt.

Gerd Koch

Marcel Cremer: Der unsichtbare Zuschauer. St. Vith 2006 (Bestellung über < agora@agora-theater.net >). 318 Seiten.

In meinem letzten Schuljahr machte ich mir begeistert Exzerpte aus einem Buch von 1956, das emphatisch vom Theater sprach – besser gesagt, das *wie Theater* sprach. Es war ein Band des französischen Mimen, Komödianten und Theaterleiters Jean-Louis Barrault, dessen Film „Kinder des Olymp“ nicht nur mich fürs Theater begeisterte. Nun tut mir und hoffentlich vielen anderen der Theatermensch Marcel Cremer aus Crombach vom Bauernhof, aus St. Vith, aus der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, aus dem AGORA-Theater den Gefallen, aus seiner Begeisterung für Barrault und dessen Theater-Buch kein Hehl zu machen: „Ich las ... sein Buch ‚Ich bin ein Theatermensch‘ und hatte schon vor Ende der Lektüre beschlossen, irgendwann, wenn die Zeit reif sei, ebenfalls ein solches Buch zu schreiben.“ (S. 135). Und das hat er nun

Rezensionen

getan – gelungen ist es! Aber es ist auch kein Barrault-Buch, sondern richtigerweise ein Cremer-Buch geworden.

Marcel Cremer hat für eine Theater-Arbeit einen Ansatz gefunden, der (etwas verkürzt, meine ich) als autobiografische Theater-Methode bezeichnet wird. Wenn man das Wort Methode als vom griechischen Wort *methodos* für *Weg* herkommend versteht und nicht als Technik, Therapie bzw. zwanghaft einzuhaltendes Regelwerk, dann, denke ich, besteht die Kennzeichnung zu Recht. „Der größte Reichtum eines Spielers und eines jeden Menschen ist seine Biografie, sein Erfahrungsschatz, seine Geschichte ... In jedem ... stecken tausende Geschichten ... Die Methode des autobiografischen Theaters baut darauf, dass ich sie in mir entdecke ... Findung der Figur ist Teil eins, ihre Kommunikation mit dem Zuschauer Teil zwei des Prozesses. (–) Die meisten Geschichten bleiben selbstverständlich unser Geheimnis. Ein Spieler, der sich aber weigern würde, eine Geschichte von sich zu erzählen, ist nicht fähig, auf der Bühne überhaupt etwas zu sagen. Wenn wir trainieren oder probieren, steigen wir in unsere innere Höhle. Der unsichtbare Zuschauer begleitet uns auf diesem Weg ... Es geht also darum, dass ich Brücken und Stege in mein Inneres baue, in meine Vergangenheit. Dann muss es mir gelingen, über diese Stege und Brücken die Geschichten in das Jetzt, ins Tageslicht und dann in das Scheinwerferlicht zu transportieren.“ (S. 14 f.) Das ist gewissermaßen Cremers konzeptionelle Einführung – es werden Stationen, Räume, Höhlen aufgesucht und Wege, Brücken und Stege begangen. Alles ganz sinnlich. Innen und außen gleichermaßen respektierend. Zuschauen, Geschichten entdecken und erfinden sind theatral-menschliche Qualifikationen. Das Wort *auto* – also *selbst* – soll m. E. bei Cremer eine Art Imperativ sein: Habe den Mut, bei Dir selbst anzufangen, zu sein und Dich zu begreifen. Unter der Kapitelüberschrift „Probleme und Konflikte“ macht Marcel Cremer deutlich, dass er keine Wende vom Theatermachen zur Psycho-Therapie einläutet: „Die Orte für Probleme sind die Couch des Psychologen ..., das stille Kämmerlein, die geschlossene Anstalt ... Das Theater ist keine öffentliche Sprechstunde. (...) Die Orte des Theaters sind der Platz, die Arena, der Boxring, ... das Gerichtsgebäude, der Schulhof, der Friedhof. Dort kann ich Konflikte austragen oder beschreiben. Konflikte zwischen Menschen haben eine Geschichte mit Ort, Zeit und Handlung. Probleme sind immer und überall und Nebel, in dem ich mich verirre,

und Sand, der zerrinnt in der Hand.“ (S. 179 f.) Und so ist es auch bei vielen Stücken, die Marcel Cremer schreibt und inszeniert: Sie arbeiten mit autobiografisch sich vergewissert habenden Personen an ganz unterschiedlichen Orten – und auch dieselben Stücke können wechselnd an sehr verschiedenen Orten (*locations*) realisiert werden – sei es im Foyer des GRIPS-Theaters, sei es in der Landschaft um St. Vith in der Nacht, im aufgelassenen Schlachthof im Nachbarort ...

Das Theaterbuch von Marcel Cremer führt zwischen den Buchdeckeln selbst den biografischen, autobiografischen und Geschichten- und politischen Geschichtsansatz vor, z. B. erfahren wir Selbstzeugnisse des jungen Marcel aus dem Dorf Crombach mit seinem Opa. Daran schließt sich ein Text an, häufig ein Gedicht, geschrieben vom späteren „Theatermenschen“ (S. 241) Cremer aus solchen Erinnerungen. Und wir werden mitgenommen in Übungs- und Rechercheansätze zur Entwicklung und Einstudierung von Stücken, so dass auch der theatermethodisch Interessierte zu seinem Recht kommt: „Schon einige Tage sind wir ... im Gebirge oder ... in der alten Halle eines ehemaligen Stahlwerks ... Es gibt einen öffentlichen Platz. Da versammeln wir uns regelmäßig. Wir kennen die Geschichten der anderen ... Wir haben mit den Geschichten zu spielen begonnen. Behutsam haben wir sie von Hand zu Hand gereicht ... Wir haben da draußen Dinge gefunden, die uns helfen, unsere Geschichte zu verstehen. Die Dinge geben den Geschichten Gestalt. (...) Heute werfen wir etwas aus der Geschichte heraus ... Es ist ein Wort, ein Satz, eine Episode, ein Mensch, der in unserer Geschichte nichts verloren hat oder nicht von Bedeutung für sie ist. Vielleicht eine Eitelkeit, eine überflüssige Adjektivhäufung, ein toter Ast ... Wir passen auf, dass wir nicht etwas wegwerfen, das noch unverständlich oder unbegreiflich ist. Wir müssen sicher sein. Wir wollen der Geschichte nicht ihr Geheimnis nehmen ... Und ein jeder schreibt seine Geschichte auf.“ (S. 123 f.)

Das Buch von Marcel Cremer kennt Teile, die mit großer Emphase geschrieben sind. Es kennt Abschnitte, die Arbeitsweisen im Detail und im Kontext darstellen. Ein Liebhaber des Theaters schreibt hier; einer, für den Theater eine bewegliche Einheit ist von Spielenden, Neugierigen, Suchenden, Zuschauenden, Erinnernden, sich Entäußernden, Schreibenden, sich Vergewissernden, Organisierenden, Reisenden. Theater bereichert Orte und Menschen. „Es

macht nicht immer glücklich. Aber es hilft beim Überleben. Theater.“ (S. 9) So beginnt das Buch. Und später heißt es im Ton des Theaterenthusiasten Marcel Cremer: „Theater machen, ist Geschenke machen“ – „Es ist eine Ehre und Verantwortung und eine große gestalterische Freiheit und unendliche Freude, dieses Geschenk zu machen“ (S. 122) – sei es in Sarajewo, München, Berlin, St. Vith, Köln oder wie in diesem Jahr beim Festival in Avignon – das AGORA-Theater wurde – zu Recht! – offiziell eingeladen.

Alljährlich, jetzt zum 25. Male, richtet das AGORA-Theater im Oktober in St. Vith (Belgien) das Theater-Fest mit ausgesuchten Theater-Gastspiel-Geschenken aus. Besuche lohnen sich, um das AGORA-Konzept in Aktion und im Kontext anderer Ansätze zu sehen. Kinder-, Jugend- und Erwachsenentheater als Theater von Menschen und für Menschen ist zu erleben.

Gerd Koch

Enrico Otto: Theaterpädagogische Einstiegsübungen zur Vorbereitung eines Theaterprojekts. Münster 2005. 99 Seiten (mit Fotos).

Kontinuierlich versorgen die von Enrico Otto (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) herausgegebenen „Werkstatttexte aus der Theaterpädagogik“ „die nicht-professionelle Theaterarbeit“ –, wobei das Wort von der Nicht-Professionalität nur dann stimmt, wenn man Professionalität gleichsetzt mit dem, was an und mit der Institution Theater betrieben wird. Theaterpädagogisch bedachtes Arbeiten ist ebenso ein professionelles Arbeiten und eine professionelle Theaterarbeit.

Mit Band 5 nun legt Enrico Otto „Vorübungen zur theatralen Eigenerfahrung und Eigenvermittlung“ (so der Untertitel) vor. Wiederum ein nützliches, kompaktes Buch zur Strukturierung des theatralen Feldes. Es geht konzeptionell und exemplarisch vor. Zwei ausführliche Zitate sollen die Blickrichtung des Verfassers auszugsweise sichtbar machen:

Zur theaterpädagogischen Aufgabe: Sie verwirklicht sich auch darin, „dass das Theater-spiel als ‚Kunstwerk sein eigentliches Sein darin hat, dass es zur Erfahrung wird, die den Erfahrenden verwandelt.“ (Otto zitiert hier Jürgen Klünder: Theaterwissenschaft als Medienwissenschaft. Hamburg 1971, S. 220, Anm. gk) (...) Das Zielpublikum kann so seine eigene Erfahrung mit dem Spieler

intensivieren, korrigieren, wiederholen und vor allem das Spiel als ‚Botschaft‘ wahrnehmen, als unverwechselbare, einzigartige Botschaft. (...) Die Vorübungsphasen sollten sich (...) über einen längeren Zeitraum mit Übungen zur Interdependenz der theatralischen Mittel beschäftigen (...) Alltags-szenen eignen sich vorzüglich für solche Übungsphasen. Dabei lässt sich eine Szene unter verschiedenen Schwerpunkten der Koordination theatralischer Mittel nutzen.“ (S. 74)

Zum Ausdruck: Wieder bezieht sich Otto auf Klünder und differenziert, ausgehend von der Ausdruckspsychologie, in einen „Erlebnisaspekt“ und einen „Verhaltensaspekt“: „Von beiden Aspekten wird die Typologie des Darstellers getragen, der erste Begriff dient der Motivation, der zweite dem szenisch-theatralischen So-sein. Die Steuerung der Ausdruckskapazität hängt im Wesentlichen von der Intensität beider Aspekte ab. (...) Die Vorübungsphase muss sich (...) darauf konzentrieren, beide Aspekte einzuleiten und zu intensivieren. Psycho-physische Details erweitern die Bandbreite der Darstellungskapazität. (...) (Es kann nicht darum gehen), in eine ‚fremde Rolle‘ zu schlüpfen (dazu bedarf es in der Tat der gelernten Schauspieltechnik), sondern es geht darum, seine Individualität optimal spielerisch einzusetzen und dabei eine gewisse Bandbreite an Darstellungspotential zu erreichen.“ (S. 78) Den nun folgenden „praktische(n) Übungsteil zum Begriff ‚Ausdruck‘“ (S. 79 ff.) als einer psychophysischen Erlebnis- und Verhaltens-Summe leitet Otto mit Jerzy Grotowski ein (Das arme Theater, Velber 1968, S. 172, Anm. gk): Das Problem bei Ausdruck und/als Körperaktion „besteht ... darin, dass man in der Technik der Bewegungsabläufe so sicher werden muss, dass man imstande ist, selbst die minimalste Bewegung in ihren Details kontrollieren zu können.“ (S. 79)

Als Zusammenfassung des Sinnes und Zweckes von Vorübungen zur theatralen Eigenerfahrung und Eigenvermittlung mag dieses Zitat dienen: „In Vorübungsphasen muss also auch das ‚theatralische Bewusstsein‘ aufgrund eigener Verhaltensweise überhaupt erst geprobt und eingerichtet werden. Es werden ‚ästhetische Eigenqualitäten‘ anvisiert, die die Basis aller Spielqualität werden sollen.“ (S. 85; die Zitate im Zitat stammen aus Werner Faulstich (Hrsg.): Kritische Stichwörter: München 1979, S. 332, 334).

Gerd Koch

Klaus Hoffmann, Ute Handweg, Katja Krause (Hrsg.): Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit/Theatre of Relevance. Theater Work Focusing Development. Berlin, Milow, Strasburg 2006. 323 Seiten.

Es ist gut, dass dieses Buch das Wort Entwicklung/development im Titel trägt. Es zeigt dadurch mindestens zweierlei an: (a) Das Prozesshafte in der Theaterkunst; die Entwicklung von etwas; menschliche Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse können gemeint sein und sind auch gemeint in diesem Buch. (b) Es handelt von politisch-kultureller Entwicklungszusammenarbeit (früher: Entwicklungshilfe genannt), von Entwicklungsprozessen in Ländern wie Äthiopien, Bolivien, Ghana, Indien, Kongo, Nicaragua, Sudan, Thailand, USA und Netzwerken mit Brasilien, Südafrika und in Deutschland.

Nochmals: es ist gut, dass der Entwicklungsbegriff hier so weit gefasst bleiben kann. Entwicklungen müssen überall gefördert werden – und empirische Untersuchungen belegen, dass in den jungen Generationen vieler Länder eine Art Selbstverständlichkeit vorhanden ist, sich international und global zu verstehen, dass der Wunsch besteht, sich zu verständigen. Gleichzeitig aber lassen es die jeweiligen individuellen, politischen und ökonomischen Möglichkeiten noch immer nicht zu, dass die „Heimat Babylon“ (so der Titel eines anregenden Buches von Daniel Cohn-Bendit und Thomas Schmidt aus dem Jahr 1992) sich realisieren kann.

Das Buch, das aus der jahrelangen Beschäftigung der BAG Spiel und Theater (Hannover) mit internationaler, interkultureller und entwicklungsbezogener Theater-Arbeit entstanden ist, liefert in der Form eines Handbuchs – wie man im internationalen, d. h. englischen Sprachgebrauch sagt – Beispiele von *best practise* aus Theaterfeldern, und zwar nicht in einer einfachen Aufzählung oder bloßen Dokumentation (was auch schon mal sehr interessant wäre!), sondern in einer Zusammenstellung von Grundsätzen solcher Arbeit (wie sie seitens der UNESCO etwa formuliert werden bzw. wie sie eine aufgeschlossene und fortschrittliche auswärtige Kulturpolitik im Entwicklungszusammenhang zu leisten hätte – siehe Manifest „Kultur und Kunst für nachhaltige Entwicklung“ vom Oktober 2006). Ferner liefert das Buch gelungene, exemplarische und differenzierte Beispiele (Fotos ergänzen die Eindrücke) sowie Service-Hinweise, die eine selbstständige Weiterarbeit bzw. einen

Anschluss an bestehende Aktivitäten ermöglichen.

Es geht um den Erhalt und die Stützung, also das Leben in und von kultureller Vielfalt; es geht um *social change* und *empowerment*; es geht um NGO-Aktivitäten (also um Nicht-Regierungsaktivitäten wie etwa Tätigkeiten im *grass root movement*), es geht um *life long learning*/um lebensbegleitendes Lernen/um Lernen über die gesamte Lebenszeit, um Lebensqualität zu gewinnen (in dieser Hinsicht ein *living theatre*). Als dies ist, wie Klaus Hoffmann zu recht akzentuiert, angesiedelt „zwischen sozialen Fragen und künstlerischem Anspruch“ (S. 26) und noch stärker: „Die Theaterprojekte ... bewegen sich an den Schnittstellen zwischen Theaterpädagogik und Sozialpädagogik“ (ebd.).

Die Beiträge des Bandes machen deutlich, dass, wenn an diesen Schnittstellen *professionell* gearbeitet wird, das Theater Soziale sich verändern. Am Beispiel Ghana zeigt Ute Handweg solche *Langfristigkeit* muss die Kooperation zwischen *deutschen* und *ghanaischen Nichtregierungsorganisationen* im Bereich von Kunst und *Verstärkung* verstärkt werden, trägt sie doch zur *nachhaltigen Entwicklung* der *Zivilgesellschaft* und zur *Unterstützung* von *Krisenprozessen* bei“, und *Meike* setzt fort: „Kultur umfasst auch Begriffe wie z. B. Lebenseinstellung, Umgang mit der Zeit, Gerechtigkeits- und Autoritätsverständnis einer Person ... die *Entwicklungspolitik* selbst muss die kulturelle Dimension fester in den Blick nehmen.“ (S. 156 f.) Als Meike Herminghausen, die über ihre Forum-Theater-Arbeit in Äthiopien befragt wird, am Schluss ausführt, welche Punkte ihr wichtig erscheinen, dann sagt sie etwas, was für viele Ansätze zutrifft: Ein Thema muss *Bedeutung* haben; die Position der Entwicklungsorganisation, die Theater macht, muss sich ihrer Stellung im *Machtgefüge* bewusst sein (Entscheidungs-träger beachten); die *größtmögliche Beteiligung* der Zielgruppe(n) muss gewährleistet sein; die *Haltung* der (etwa von außen kommenden) Akteure muss eine der Neugier und Zugewandtheit sein, sie muss anerkennend sein; eine *sorgfältige und respektvolle Auswahl der SpielerInnen* muss gewährleistet sein; Vorbereitung braucht viel *Zeit*; *traditionelle, lokale Kunstformen* sollen *eingezogen* werden (S. 117 ff.). Man sieht auch in dieser Aufzählung, die übrigens mit Ausführungen von Ingrid Hentschel, die in dem Buch zitiert werden, korrespondieren, dass

Rezensionen

innen- wie außenpolitische, gesellschaftliche- wie personale Entwicklungsbezogenheit nach ganz ähnlichen Kriterien funktionieren sollte: Hentschel nennt die *ethische Orientierung*, die *Ressourcenorientierung*, die *Gruppenorientierung* und die *Kommunikationsorientierung* (S. 26 ff.).

Ron Bieganski nennt seinen Theateransatz ein „Theatre of Relevance“ (S. 233 ff.) – genau das ist es, wovon dieses Buch überzeugend, gut lesbar und nachvollziehbar

berichtet. Ich könnte aus meiner Lese-Erfahrung auch – englisch – sagen: *Theatre of Respect* ist die Zielmarke dieses Buches, das vielfältige und hoffnungsvolle Einblicke ermöglicht. (Anmerkung: Ich habe einige Autoren in der Rezension namentlich genannt – will das aber nicht als besonderes Hervorheben gewertet wissen; denn eigentlich gebührt allen eine Nennung, die ihr Experten-Wissen eingebracht haben.)

Gerd Koch

Der Spiel-Macher George Tabori ist gestorben

Gerd Koch

„Tabori liebte die Probe mehr als die Vorstellung. Deshalb machte er die Vorstellung (!) zur Probe.“
(Ulrich Seidler in seinem Nachruf auf Tabori in der „Berliner Zeitung“ vom 24.7.2007)



Der *play maker* Tabori hat der Theaterpädagogik bedeutsame Impulse gegeben: Theaterspielen mit Amateuren als Möglichkeit zu sehen, sich von biographisch erworbenen Einschränkungen, Hemmungen, Deformationen ‚frei zu spielen‘, wobei nicht das Theaterspielen eine gezielte Therapie ersetzen kann und soll. Vielmehr stellt Spielen durch seine spezifischen theatralen Methoden eine neue Erfahrungswelt und neue Sichtweisen bereit. Der Schutzraum Bühne erlaubt, die Normierungen der Alltagswelt zu verlassen und andere Möglichkeiten menschlichen Verhaltens – im Möglichkeitsraum Theater – auszuprobieren, zu gestalten und öffentlich zu machen, so dass man sagen kann: Das Gesamtkonzept einer solchen Theaterpädagogik kombiniert das Handeln im häuslich-intimen (Bühnen-Proben-)Kontext des *oikos* (Haus) mit dem

öffentlich-diskursiven Kontext der *agora* (Publikumsorte wie Markt, Platz oder Zuschauerraum) – wir nehmen damit Gedanken von Hannah Arendt zum Verständnis des Politischen und Öffentlichen auf: Handlungsfelder müssen immer wieder bearbeitet werden durch eine *vita activa* (durch tätiges Leben), so dass das Repertoire von ästhetischen und sozial-kulturellen Dispositionen, Mentalitäten und Verhaltensweisen umgruppiert, umgebaut und verändert werden kann.

In einem Gespräch mit Herta-Elisabeth Renk hat Tabori seinen behutsamen Umgang mit den darstellenden Menschen betont: „Das Sein bestimmt für mich das Spielen, nicht umgekehrt. Jeder Schauspieler hat alles in sich, was er für eine Rolle braucht, er muss es nur zutage fördern. Jede Rolle ist immer etwas weniger als der Mensch, der sie spielt, ist begrenzt, während der Mensch unendliche Farben und Möglichkeiten in sich hat. Zwingt man ihn, sich für eine Rolle zu reduzieren, so macht man im Namen der Kunst aus ihm eine Marionette, und das führt zu jener Verarmung, die man so oft auf unseren Bühnen sieht. Natürlich ist auch mir der Autor wichtig. Aber letztlich ist es eine Frage der ästhetischen und politischen Überzeugung, ob man ein Theater will, das die abstrakte Idee, die Konzeption der Kunst über den einzelnen Menschen und seine Individualität stellt.“

Zwei auch für die Theaterpädagogik sinnvolle Motive seiner Theaterarbeit werden

deutlich: Zum Einen der respektvolle Umgang mit den vielen – auch verborgenen – Seiten der Subjekte, die nicht auf technisch-schauspielerische Akteure reduziert werden; zum Anderen das wichtige Motiv des Verhältnisses zwischen Prozess und Produkt des Theaterspielens: „Wenn ich in ganz naiven Worten meine Arbeit ... zusammenfassen sollte, würde ich sagen, dass der Schauspieler interessanter ist als seine Rolle, das Produzieren produktiver als das Produkt, die private Geschichte einer Produktion bededter als die Literatur, mit der sie sich befasst. „ Das bedeutet auch, dass für Tabori die Premiere keinen Endpunkt des Suchens gebildet hat. „Wenn man zu besseren Einsichten gelangt, ist jede Vorstellung dafür (für eine Veränderung) gut genug.“ Tabori hat tatsächlich ernst mit seinem Satz gemacht, der Schauspieler sei das Konzept: „Meine Pleiten rühren daher, dass für mich der Schauspieler wichtiger ist als der Erfolg oder die Dramaturgie.“ Dass der Prozess nicht abgeschlossen ist, ist die logische Konsequenz des Theateransatzes: Es werden keine endgültigen Lösungen angeboten, die Aufführungen bleiben offen, haben den Mut, Unfertiges zu zeigen.

Tabori: „Durch intensives Körperbewusstsein kann auch eine programmierte Szene immer wieder neu sein. Der körperliche Zustand des Schauspielers ist jeden Abend anders, man kann sich an die Struktur einer Szene halten, aber sie doch jedes Mal anders erfahren, wenn man körperbewusst ist.“ Und es ist bei Tabori hinzugekommen, dass er sein weiteres Verständnis von Theater durch Witz, Komik, (schwarzen) Humor und auch Frivolität und Grauen fundiert hat – was körperliche und zugleich kognitive Haltungen sind.

Beherztigt man dies alles zusammen mit dem Prozesshaften, Experimentellen und prinzipiell Unabschließbaren des taborischen Theaters, dann kann keine Orthodoxie des Theater-Machens entstehen. In Taboris Worten: Ein „Anfänger“ zu sein: „Was für ein Kompliment! Wenn es doch wahr wäre: Wenn ich fähig wäre, jeden Tag, jedes Wort, jede Probe zu beginnen, als sei es das erste Mal, ohne Schielen auf das Ende, das auch der Anfang ist.“ Ein Wort an uns Nachgeborene! Tabori hat Vorschläge gemacht. *Let's try it!*

(Mehr zu Tabori schrieben Koch und Zulechner in dem Aufsatz „Von Tabori lernen“, in: Gerd Koch, Gabriela Naumann, Florian Vaßen (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin, Milow 1999, S. 128–145)

Einladung

Workshop & Ideenskizzen & Praxisimpulse „Sprechen ... KÖNNEN!“ 9.-11. November 2007

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und die Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. veranstalten vom Freitag, dem 9. November, bis Sonntag, dem 11. November 2007, eine vielfältige Arbeitstagung mit Workshop und Arbeitsdemonstrationen.

Alke Bauer (Bielefeld) und Dorothee Zapke (Hannover) werden Samstag parallel einen theaterpädagogischen Ganztags-Workshop geben.

Stichworte zum Workshop mit Alke Bauer

Wer „a“ sagt, kann auch „b“ sagen ...
Vom Laut über das Wort zum Text

Jeder gesprochene Laut hat seine eigene „Körpersprache“. Die sinnlich-sinnhaft-körperlichen Elemente des Sprechens stehen im Mittelpunkt des Workshops.

Dabei erschließen wir uns die Inhalte von Texten über die Körperlichkeit der gesprochenen Sprache. Klang, Resonanzen, Rhythmus (Sprach-)Melodie, Atmung und lautliche Leiberfahrung sind dabei sowohl Träger als auch Mittel der Textinterpretationen.

Bitte mitbringen: kurze Texte, auch Liedtexte oder Gedichte und natürlich: Spiel-, und Experimentierfreude.

Stichworte zum Workshop mit Dorothee Zapke

Stimme und Präsenz

Das Wie bestimmt das Was. Auf der Suche nach der Stimme in Verbindung mit dem Körperausdruck. Schulung des Gehör- und Sprachbewusstseins. Atemtechniken. Die Suche nach dem optimalen und überzeugenden Stimmausdruck. Mein Arbeitsansatz kommt aus dem Schauspielbereich.

Impulsreferate & Ideenskizzen & Praxisimpulse

kommen von Dr. Francesca Vidal (Universität Landau-Koblenz) speziell zur Theorie und Praxis von Rhetorik; Marianne Fritz (Berlin/Magdeburg) speziell zum Sprechen im Figurentheater und beim Märchenerzählen und Dipl.-Päd. Yvonne Henkelmann (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) speziell zum Sprechen in interkulturellen Kontexten.

Adressaten der Veranstaltung sind Studierende der Theaterpädagogik, TheaterpädagogInnen, Theaterleute, Lehrende an unterschiedlichen Lernorten (Schulen, Erwachsenenbildung, Universität), MitarbeiterInnen in Kindertagesstätten, in der Sozialen Arbeit, sog. MultiplikatorInnen, allgemein Interessierte. Spezielle Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt.

Ablauf

Anreise bis Freitag, 9.11.07, 18 Uhr; Abendessen.

Anschließend Inputs/Impulsreferate/Ideenskizzen.

Samstag, 10.11.07: Zwei parallele ganztägige Workshops.

Abends: Inputs/Impulsreferate/Ideenskizzen.

Sonntag, 11.11.07: Vormittags: Eine gemeinsame Präsentations- und Gesprächsrunde.

Abschluss nach dem Mittagessen.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen),

29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel. 05828 357, zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluß in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe auch unter:

< www.tagungshaushimbergen.de >

Anmeldung

bei Florian Vassen, Immengarten 5, 30177 Hannover,

Fax: 0511-762-4060

< florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de >

Teilnahmekosten

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

€ 80,- für Berufstätige,

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

€ 40,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte die Summe vor dem 1. November 2007 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, BLZ 250 50 180, Kto.-Nr.

Information des Bundesverband für Theaterpädagogik

Die Frühjahrsfachtagung 2008 des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. findet vom 25.-27. April 2008 in der Akademie Remscheid statt. Sie wird sich mit dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik und dem Selbstverständnis des Bundesverbandes Theaterpädagogik beschäftigen. Ein detailliertes Programm erscheint voraussichtlich Ende Februar 2008 und kann in der Geschäftsstelle angefordert werden: Bundesverband Theaterpädagogik, Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221-9521093, E-Mail: mail@butinfo.de



Theater über Leben.

Entwicklungsbezogene Theaterarbeit

Klaus Hoffmann/Ute Handberg/Katja Krause
(Herausgeber)

ISBN 978-3-937895-53-6, 320 Seiten, 2006,

15,- €

Schibri-Verlag



SPIEL
&
THEATER



3. DEUTSCHES KINDER-THEATER-FEST 2008

AUSSCHREIBUNG

Die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater und das Landeszentrum (LanZe) Spiel und Theater „Sachsen-Anhalt“ veranstalten in Kooperation mit dem theater magdeburg und der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ vom **02.-05. Oktober 2008 in Magdeburg** das 3. Deutsche Kinder-Theater-Fest.

Wir laden **bis zu 10 Kindertheatergruppen** aus Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland, deren junge **Darstellerinnen und Darsteller zwischen 6 und 12 Jahre alt sind**, zur Teilnahme ein.

Das Festival möchte die breite Vielfalt von Themen, Stoffen und Spielformen im Kindertheater abbilden und lädt Kindertheaterproduktionen auch aus dem Tanz- und Musiktheater, dem Puppen- und Figurentheater u. a. ein. Alltagsgeschichten, eigene Stoffe, Märchen und Mythen, poetische und sagenhafte Gedichte u. a. m. können Grundlage der Theaterproduktion sein.

Der Bewerbungsschluss ist der 15. Mai 2008

Die Bewerbungsunterlagen stehen ab 31.10.07 unter www.bag-online.de zur Verfügung.

Kontakt:

BAG Spiel & Theater

Simrockstr. 8, 30171 Hannover

Tel: 0049 511 458 17 99

FAX: 0049 511 458 31 05

E-Mail: info@bag-online.de

Internet: www.bag-online.de

Im Rahmen des 3. Deutschen Kinder-Theater-Festes in Magdeburg richtet der Bundesverband Darstellendes Spiel eine bundesweite Fachtagung aus.

Zeitschrift für Theaterpädagogik

23. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 51

