

Zeitschrift für Theaterpädagogik

24. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 52

Zeitschrift für Theaterpädagogik

24. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 52



Theater machen – spielen – lehren

Theater machen – spielen – lehren



OFF theater nrw
Akademie für Tanz, Theater und Kultur
Neuss/Düsseldorf



3-Tage-Workshop mit Augusto Boal

Forum Theater und Neue Methoden

Fr 13.06. - 15.06.2008
jeweils 13.00 - 18.00 Uhr

ORT: Off Theater nrw in Neuss

ANMELDESCHLUSS: 15.05.2008

Fortbildungen 2008

Fortbildung Theaterpädagoge/in
- berufsbegleitend -
2 Jahre (600 Unterrichtsstunden)
20.09.2008 - 04.07.2010 (Kurs 26)

Aufbau-Fortbildung Theaterpädagoge/in BuT
- berufsbegleitend -
für Teilnehmer/innen mit Grundlagen-Vorkenntnissen
in den Bereichen Theater/Theaterpädagogik
2 Jahre (1100 Unterrichtsstunden)
22.11.2008 - 12.12.2010 (Kurs 5)

Vollzeit-Fortbildung Theaterpädagoge/in BuT
beinhaltet Grundlagen- und Aufbau-Modul
1 Jahr (1700 Unterrichtsstunden)
Unterricht: immer werktags außer Mo: 09.00-17.00 Uhr
09.09.2008 - 24.06.2009

Fortbildung Kulturmanagement
Beginn 22.11.2008 (Kurs 4)

Off Theater nrw, Salzstr. 55, 41460 Neuss Tel.: 02131/83319 - Fax 02131/83391 info@off-theater.de - www.off-theater.de

Im deutschen Sprachraum ist das Wörterbuch der Theaterpädagogik das erste Nachschlagewerk dieser Art. Seine 299 Stichwörter reichen von „Action Theater“ bis „Zuschauer/Player“, verfasst von 140 international tätigen Autoren und Autorinnen. Es gibt einen Überblick über die Vielfalt theaterpädagogischer Ansätze, Methoden und Verfahrensweisen, deren theoretische Ausformulierungen und Geschichte(n). Wichtige Akteure in der Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik werden in Kurzbiographien vorgestellt. Die Artikel stellen die Fakten in einem historischen Ableitungszusammenhang, skizzieren Kontroversen, zeichnen Querbeziehungen zu anderen Disziplinen und liefern darüber hinaus Literatur zur weiteren Verständigung. Das Wörterbuch der Theaterpädagogik wendet sich an Leser und Leserinnen vom Fach und an Personen, die sich einen ersten Zugang verschaffen wollen.



Herausgeber:
Gerd Koch
Marianne Streisand
370 Seiten,
ISBN 3-503978-48-3
Preis 25,- Euro
Buch + CD 30,- Euro

Bestellungen:
über den Buchhandel oder im Schibri-Verlag.
Tel.: 039753/22757 Fax: 03973/22583
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
Infos zum Verlagsprogramm: www.schibri.de



»erhellend und einladend« (DIE ZEIT)



Jochen Waibel
ICH STIMME
252 S. - ISBN 9783980478434
EUR 19,00 / CHF 34,00

»Buchtipps: Arbeiten Sie an Ihrer Stimme – damit Sie den richtigen Ton treffen.« (FOCUS 1.2008)



Jakob L. Moreno
PSYCHODRAMA UND SOZIOMETRIE
322 S. - ISBN 9783926176233
EUR 25,00 / CHF 44,00

EHP -
Verlag Andreas Kohlhaage
www.ehp.biz
Tel. 02202-981236
Postfach 200222
51432 Bergisch Gladbach



 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

In Kooperation mit der  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 Verbindung zwischen der Heilfunktion des Theaters und den Verfahren moderner Psycho- und Sozialtherapien herstellt.

Ab Februar 2009 beginnt diese berufsbegleitende **Weiterbildung in Drama- und Theatertherapie** an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in Zusammenarbeit mit der DGfT (www.dgft.de).

Die Weiterbildung besteht aus einer 2-jährigen Grundausbildung und einer 1-jährigen Vertiefungsphase mit insgesamt 1100 Unterrichtsstunden (pro Jahr fünf Termine von Mi–So).

Informationsveranstaltung:
10.06.08 • 19:30 Uhr • Heilsames Theater: Einführung in die Drama- und Theatertherapie • Kreativhaus, Fischerinsel 3, Berlin
11.06.08 • 19:30 Uhr • Heilsames Theater: Einführung in die Drama- und Theatertherapie • Die Tankstelle, Rheinsberger Str. 31, Berlin

An der KHSB:
04.-06.07.08 • 18:00 Uhr • Theater und Heilung: ein Einführungsseminar
16.09.08 • 18:00 Uhr • Informationsveranstaltung zur Weiterbildung an der KHSB

Zulassungsseminare: 18./19.10.08 oder 15./16.11.08

Information und Anmeldung: Referat Weiterbildung, Köpenicker Allee 39-57 • Frau Knäbel: 030-50 10 10-39 • email: weiterbildung@khsb.de

Zu inhaltlichen Fragen:
Doris Müller-Weith
Tel: 0171/26 34 818
email: dmueller-weith@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) 212-30808 Fax. (069) 212-32070
e-mail: info@theaterbuch-versand.de

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

vhs/Neukölln.....
Otto-Suhr-Volkshochschule

Berufsbegleitende theaterpädagogische Grundlagenbildung
Spielleiter/in an der VHS Neukölln:
Beginn: September 2008

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

Umfang: 600 Stunden in 15 Monaten, 46 Abendtermine Di., 17:45–21:45 Uhr
12 Wochenenden außerhalb der Ferien, 10-tägige Probenphase (Bildungsurlaub), 5 öffentliche Aufführungen (geringfügige Änderungen sind möglich).
Kurs-Nr. Nk-P800c

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

Inhalt

Editorial	3	Erzählen und Sprechen brauchen Intensität, Kraft und Zuwendung zum Publikum	47
Leserbrief zu Heft 51 <i>Harald Hilpert</i>	3	<i>Marianne Fritz</i>	
Hinweise für AutorInnen	4	Storytelling in Norway <i>Heidi Dahlsveen</i>	50
THEATER MACHEN		MAGAZIN	
Das „hArt times theater“ <i>Frank Matzke</i>	5	„Arigato gozaimas“ – Raum für das Jugend-Theater in den Institutionen – eine deutsch-japanische Suche <i>Matthias Bittner</i>	51
Kaspar Hauser – Das wilde Kind <i>Katharina Grilj</i>	10	„Theaterpädagogik trifft Osnabrück“ <i>Jörn Glitzenhirn</i>	52
Das integrative Theater „Götterspeise“ aus Bielefeld feiert 10-jähriges Bestehen <i>Norbert Diekhake</i>	12	Das Zentrale Archiv für Theaterpädagogik in Lingen/Ems <i>Marianne Streisand/Bernd Oevermann</i>	53
THEATER LEHREN – THEATER LERNEN		„Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb II“	54
Darstellendes Spiel im Erststudium <i>Dorothea Hilliger</i>	15	Weiterbildung am Figurentheater-Kolleg in Bochum	54
Das Fach Darstellendes Spiel an der Hochschule für Musik und Theater (HTM) Rostock <i>Marion Küster</i>	16	Deutsch-Ghanaisches Studienprogramm	55
Theater lernen komplex <i>Dorothea Hilliger</i>	18	Stadt als Heimat – am Beispiel von Berlin	55
Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis <i>Gabriele Czerny</i>	20	BuT-Vorstand – Wahl	55
Überlegungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards des Darstellenden Spiels für die Sekundarstufe I <i>Ute Ena Iaconis</i>	23	BAG-Vorstand – Wahl	55
Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächern eröffnen? <i>Anja Kraus</i>	25	Szenenwechsel ³ – Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater	56
Spielraum für Gefühle. Kultur trifft Schule <i>Bettina Brandt</i>	30	Werkstatt-Fachtagung „Objekt- und Material-Theater“	56
Der Herr der Merten? Der Theaterlehrer Frank Herdemerten und seine Arbeit mit der Spielschar <i>H. Paul Lederer</i>	35	Bundesweiter Autorenwettbewerb „Alt trifft Jung – Jung trifft Alt“	56
Ein schönes, auf jeden Fall sehenswertes, tragikomisches Stück – Rezensionen für Kinder- und Jugendtheater <i>Ursula Jenni</i>	37	Eine Liebeserklärung an den Augenblick – Das Jugendclubprojekt „Blind Date Europa“	57
Zwischen Baumkuchen und Brecht Theaterpädagogik am Theater Konstanz <i>Felix Strasser</i>	38	Theater und Schule in Hessen	58
SPRECHEN		ZEITSCHRIFTEN	
Sprechen-Können <i>Gerd Koch</i>	41	Journal of Creative Drama <i>H. Ömer Adigüzel</i>	61
Vom Sprechen zur Rhetorik <i>Francesca Vidal</i>	43	Scenario <i>Manfred Schewe</i>	61
Stimme im Alltag und auf der Bühne <i>Dorothee Zapke</i>	45	Wiederauferstehung einer Totgeglaubten: SpielArt <i>Gerhard Heß</i>	63
Sprechkunst – Textinterpretation – Szenische Gestaltung <i>Alke Bauer</i>	47	junge bühne <i>Florian Vaßen</i>	63
		Weimarer Beiträge <i>Gerd Koch</i>	63
		REZENSIONEN	64
		HINWEISE AUF NEUE BÜCHER	72
		MAIL-ADRESSEN DER AUTORINNEN UND AUTOREN	74
		ABBILDUNGEN – NACHWEISE	74
		KURZPORTRÄTS DER HERAUSGEBERVERBÄNDE	76

<p style="text-align: center;">Fortbildung Theaterpädagoge/in</p> <p style="text-align: center;">- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -</p>	<p style="text-align: center;">03./04.Mai 2008 bis 17./18.April 2010</p>
	<p style="text-align: center;">14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke 4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich Kleingruppentreffen</p> <p>Außerdem Kurse... z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisationstheater - Jeux Dramatiques - Klinikclown - Atem und Stimme - Schminken - ... <p style="text-align: center;">Bildungswerk für Theater und Kultur Oberonstr. 20 - 59067 Hamm Tel: 02381-44893 - info@btkhamm.de</p> <div style="text-align: right;">  www.btkhamm.de </div>

Impressum

Herausgeber:	Dieter Linck, e-mail: tina.dieter@gmx.de Prof. Dr. Ulrike Hentschel, e-mail: uhen@udk-berlin.de , Fax: 030-78717974, Prof. Dr. Gerd Koch, e-mail: Koch@asfh-berlin.de , Fax: 030-8516153 Prof. Dr. Bernd Ruping, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de , Fax: 0591-80098-492 Prof. Dr. Florian Vaßen, e-mail: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de , Fax: 0511-76219050
In Kooperation mit	BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Ute Handweg, Ulrike Hentschel) Bundesverband Darstellendes Spiel (BV DS) (Dieter Linck, Volker Jurké: volju@t-online.de) Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (Andreas Poppe) Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (Gerd Koch, Florian Vaßen)
Hefredaktion: Verlag:	Gerd Koch, Florian Vaßen Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, http://www.schibri.de E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
Grafische Gestaltung: Copyright:	Arite Nowak Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
Preis:	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; Schibri-Verlag; Gerd Koch; Florian Vaßen; Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V., Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel.: 0511-4581799, Fax: 0511-4583105, e-mail: info@bag-online.de; BV DS, Bundesverband Darstellendes Spiel; Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, e-mail: mail@butinfo.de

ISSN 1865-9756

Editorial

Gerd Koch, Florian Vaßen

Vorder- und Rückseite dieses Heftes ziert das Bild eines Tieres, das unverkennbar an ein Chamäleon erinnert (davon gibt es im Übrigen über 150 Arten). Es *ist* nicht das Tier, sondern es tut so, als wäre es das Tier, das theaternahe *Als-Ob* drängt sich auf. Das Umschlag-Bild ist eine *graphische Inszenierung*, die die Gestalterin des SCHIBRI-Verlags, Arite Nowak (Dankeschön!), entworfen hat: Das Chamäleon spielt vor einem (erfundenen) Dschungel als Hintergrund und lässt sich davon in seinem Äußeren nicht allzu sehr beeinflussen, wie es sonst seine Art ist – obgleich die Forschung nachgewiesen haben soll, dass der Farbwechsel stärker der Kommunikation mit Artgenossen dient als einer Anpassungsleistung an die Umwelt (auch das verweist auf Theater & Pädagogik).

Unser Chamäleon trägt eigensinnig *seine* Farben, passt sich nur geringfügig an, drängt sich markant und erkennbar in den Vordergrund, scheint stark und wie aus Urzeiten stammend. Sein Name könnte „Theater“ sein: Es ist präsent, lebendig und eigensinnig, es trägt verschiedene Farben und sieht ganz bunt aus, es ist etwas sehr Altes und doch immer noch jung, es passt sich an oder auch nicht.*

Die Beiträge dieses Heftes zeigen Theater & Pädagogik in vielfältiger Weise und zugespitzt auf: Theater machen – Theater lehren und Theater lernen – Sprechen. Damit schließen wir an das letzte Heft mit dem Schwerpunkt „Theater in der Schule“ an und führen die Darstellung und Diskussion, sie erweiternd, fort. Besonders unter der Rubrik „Theater lehren – Theater lernen“ werden die ständig sich erweiternden Möglichkeiten sichtbar. Hervorzuheben sind vor allem der grundständige Studiengang Darstellendes Spiel in Hannover / Braunschweig / Hildesheim bzw. in Rostock, weil damit endlich die Ausbildung der Theaterlehrer/innen der Ausbildung in Musik und Kunst gleichgestellt ist. Aber auch Theater in der Schule und Theaterpädagogik am Theater sowie das Thema Bildungsstandards Darstellendes Spiel und Kultur-PISA sind wichtige Bausteine in dieser Entwicklung.

Eine Rubrik wird mit diesem Heft neu eingefügt: **Magazin**. Dort sollen kleinere Beiträge aus der Welt der Theaterpädagogik erscheinen; je nach Bedarf auch solche Thematiken, die in den Herausgeberverbänden entwickelt wurden und über sie hinaus für die theaterpädagogische Szene von Bedeutung sind.

Außerdem stellen wir in diesem Heft einige, auch internationale **Zeitschriften** vor, die mit unserem Arbeitsfeld Theaterpädagogik verbunden sind. Bei einigen von ihnen besteht bereits die Möglichkeit des gegenseitigen Austausches.

Ein umfangreicher Rezensionsteil verbunden mit Hinweisen auf Neuerscheinungen beschließt dieses Heft.

Vorsichtig haben wir mit diesem Heft die Seitengestaltung verändert. Wir erhoffen uns für die Leserin und den Leser mehr Übersichtlichkeit – und trotzdem mehr Inhalt. Die Darstellungsgröße und Qualität der Bilder erhöhen wir durch das Drucken im Anschnitt und das Übertagen des Satzspiegels.

Das nächste Heft konzentriert sich auf das Thema **TheaterPolitik**, es wird sich also kulturpolitischen Aspekten rund um das Theater und die Theaterpädagogik widmen, aber auch nach dem Politischen in Theater und Theaterpädagogik fragen. Die Redaktion dieses Heftes liegt in den Händen von Gerd Koch und Florian Vaßen. Wegen der Urlaubs- und Ferienphasen im Sommer und der damit verbundenen längeren Produktionszeit ist der **Redaktionsschluss für Heft 53 schon am 1. Juli 2008**. Wir bitten um Anregungen, Stichworte und Beiträge.

** Nach Abschluss des Editorials teilte uns der Autor Ömer Adigüzel (S. 58) mit, dass seine Umfrage unter TheaterpädagogInnen ergeben habe, dass etwa 62 % ihre fachliche Arbeit mit der Metapher „Chamäleon“ belegt hätten.*

Leserbrief zu Heft 51

Prof. Harald Hilpert, HBK Braunschweig

Liebe Redakteure und Herausgeber,

wie immer freue ich mich über die Mitteilungen, Anregungen und Beiträge in den *Korrespondenzen*, da sie in der eigenen Arbeit zumeist anregend sind. Besonders das Heft 51 zum „Theater in der Schule“ lag verständlicherweise im Mittelpunkt meines Interesses. Zwar sind die Grundsätzlichkeiten über das Schultheater von Eckart Liebau nicht ganz neu. Sie sollten allerdings, wie hier ausführlich geschehen, durchaus immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden. Überzeugend auch die Gedanken von Ulrike Hentschel über die „ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung“. Besonders, wenn beide Beiträge denn auch Politiker lesen würden! Auch Dieter Lincks Beitrag über den bayrischen

„grundständigen“ Lehramtsstudiengang, der gar nach bereits 4 Semestern und mit nur 44 Semesterwochenstunden zum Staatsexamen führt, überrascht in erfreulicher Weise.

Was ich aber überhaupt nicht verstehen kann, ist, dass kein einziger Beitrag von Lehrenden des niedersächsischen grundständigen Lehramtsstudiengangs für Gymnasien (der sowohl in der Staatsexamensform als auch nach dem Bachelor / Masterverfahren studiert werden kann) in diesem Heft über „Theater in der Schule“ zu finden ist. Immerhin ist dieser von fünf Universitäten gemeinsam und mit viel Zeitaufwand durchgeführte Studiengang zur Zeit erfreulicherweise fast schon überfüllt und bedarf besonders für die ersten Referendare/innen neuer Konzepte und Strategien für die

Zeit danach, d. h. für die zweite Ausbildungsphase. Die jungen Leute sind schließlich die Zukunft für die Theaterlehrerschaft. In diesem Zusammenhang interessiert eigentlich nur sehr peripher die nunmehr bereits Jahrzehnte andauernde Diskussion über die Fachbegriffe „Darstellendes Spiel“ oder „Theater“ in der Schule. Gerade die junge Generation der Theaterlehrer/innen ist vielmehr an strategischen Vorgehensweisen für ihre Lehrerbildung (Referendariat und Einstellungsmöglichkeiten) interessiert. Die fehlen in diesem Heft. Schade.



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



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

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



Band II • Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung
• H.-J. Wiese • ISBN 3-937895-15-9, 320 Seiten, 2005, 15,- €



Selbstverwirklichung als Erfahrungsverlust • Das bürgerliche Subjekt – die politische Ökonomie der Erfahrungsarmut • Erfahrung als zentrale Kategorie der Philosophie Walter Benjamins • Phänomenologie der Erfahrung • Die Erfahrung als Ausnahme im Lebensalltag, in der Kunst und in der Pädagogik



Band III • Der Regenbogen der Wünsche • Augusto Boal • Hg. von J. Weintz/B. Ruping
• ISBN 3-937895-18-3, 200 Seiten, 2006, 20,- €



Nach mehr als 30-jähriger Praxis des „Theaters der Unterdrückten“, das in zahlreichen Ländern erprobt wurde, gilt sein Begründer Augusto Boal heute als der international bedeutendste Theaterpädagoge unserer Zeit. Sein grundsätzliches Theaterverständnis, seine frühen Methoden des „Statuen-“, „Zeitungs-“, „Forum-“ und „Unsichtbaren Theaters“ sowie die neueren Techniken, die in diesem Buch vorgestellt

werden, haben immer noch einen nachhaltigen Einfluss auf die europäische Theaterpädagogik.



Band IV • Generationen im Gespräch • Hg. von M. Streisand/U. Hentschel/A. Poppe/B. Ruping
• ISBN 3-937895-22-1, 476 Seiten, 2005, 25,- €



Dieses Buch versucht, die Entwicklung, die Formen und Perspektiven der Theaterpädagogik im Gespräch mit den Älteren, den Erfahrenen des Faches darzustellen. Es liefert eine Übersicht über die divergierenden Aktivitäten, Entstehungsbedingungen, Konzeptionen, topografischen Verbreitungen etc. der Theaterpädagogik im Westen und Osten Deutschlands.



Band V • Arena des Anderen • Karola Wenzel
• ISBN 3-937895-40-x, 180 Seiten, 2006, 15,- €



Mit dieser Arbeit möchte ich zeigen, dass auch mit Kindern eine Theater-Kunst möglich ist, also dass Kinder genauso, und zwar bereits in ihrem freien Spiel, mit dem Widerstand der Dinge, Gefühle, Erlebnisse ringen, sich darstellen zu lassen. Ich möchte behaupten, dass zu dieser Theatralität als soziologischer Kategorie eben nicht nur die offensichtlichen Formen unseres körperlichen Ausdrucks gehören, sondern alles, was uns bewegt und zum Ausdruck gebracht wird.

Redaktionsschluss für das Heft 53
ist der 1. Juli 2008.

Das Heft wird am 24.10.2008 erscheinen.

Die Redaktion haben Gerd Koch
und Florian Vaßen

< koch@asfh-berlin.de > oder
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Anzeigenschluss für das Heft 53
ist der 25.08.2008.

Anzeigen-Annahme

< nowak@schibri.de > oder
< Schibri-Verlag@t-online.de >

Bei rechtzeitiger telefonischer Absprache
Ihrer geplanten Anzeigenschaltung
können Sie die Anzeigendatei ggf. später als
zum o. g. Anzeigenschlusstermin einsenden.

Hinweise für Autorinnen und Autoren 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 und Unterstreichungen 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 Exemplare dieses Heftes können mit 30 % Preisnachlass bezogen werden.

THEATER MACHEN

Das „hArt times theater“ – Ästhetisch-wissenschaftlicher Forschungsbericht Zum Theaterwerkstatt- und Inszenierungsprojekt „Knoten“ in der Kontaktstelle für Psychiatrieerfahrene Gruppe Soziale Selbsthilfe e. V. / Hannover

Frank Matzke

Der Gegenstand – Theater als ästhetische Bildungsarbeit

Das *hArt times theater* der psychosozialen Kontaktstelle GSSeV in Hannover ist das einzige Theaterprojekt mit Psychiatrieerfahrenen in Niedersachsen und eines der wenigen im deutschsprachigen Raum überhaupt (incl. Schweiz und Österreich).

Es hat in den fünf Jahren seines Bestehens eine erstaunliche Entwicklung bei den Teilnehmern (TN) angestoßen und bemerkenswerte Erfolge in der kulturellen Öffentlichkeit gezeitigt, die im einzelnen zu sehen sind:

- in der persönlichen Stabilisierung und im Wachstum der Teilnehmer und
- in der Profilierung der künstlerischen Kontaktstellenarbeit in Hannover und darüber hinaus,
- in dem verstärkt nachgefragten Angebot und dem Zuwachs der Gruppe.

Dieser Qualitätsschub ist im wesentlichen auf die Theater-Projektarbeit als ästhetischer Bildung zurückzuführen. Als „Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung“ (vgl. Hentschel, 2000) befördert das Theater die „Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst“ (ebd., S. 13). Das produktionsorientierte ästhetisch-mediale Arbeiten steht in Ergänzung und im Kontrast zur konventionellen psychosozialen Betreuung Psychiatrieerfahrener in der kommunalen Sektorenpsychiatrie. Als spezifische Form der ästhetischen Bildung geht es qualitativ über die zumeist konsumierend erlebten Angebote psychosozialer Tagesstätten und Kontaktstellen hinaus. Der Erfolg dieser Arbeit ist einerseits zukunftsweisend, andererseits wirft der qualitative Sog dieser Arbeit Fragen nach zukünftigen konzeptionellen Veränderungen und Bedarf hinsichtlich zeitlicher, personeller, räumlicher und finanzieller Ressourcen auf. Deshalb wird im Rahmen eines künstlerischen Forschungsprojekts die Fachhochschule Frankfurt / Main zur Ausarbeitung und Entwicklung eines zukunftsfähigen künstlerischen und organisatorischen Konzepts als Partner gewonnen.

Das auf sieben Monate angesetzte ästhetisch-wissenschaftliche Projekt von August 2005 bis März 2006 verfolgt vier Ziele:

1. Das Experiment einer wöchentlichen Ausweitung und Intensivierung der Gruppenarbeit und die inhaltliche Weiterentwicklung der künstlerischen Arbeit in einem zweimonatigen Inszenierungsprojekt mit TN der *hArt times*-Theatergruppe.

Dabei soll die Tragfähigkeit eines solchen Wochenarbeitskonzepts geprüft und

2. ein systematisches Curriculum für die zukünftig auszuweitende künstlerische Werkstattarbeit erstellt werden.
3. Auf der strukturellen Ebene wird die Einbindung und Absicherung dieses ästhetisch-künstlerischen Ansatzes in der sozialpsychiatrischen Versorgung der Stadt Hannover als Ziel erhoben sowie,
4. die wahrnehmbare künstlerische Positionierung des Projekts in der Kulturlandschaft der Landeshauptstadt Hannover angestrebt.

Grundlage des Inszenierungs- und Forschungsprojekts ist das Konzept mehrtägiger wöchentlicher Proben über den Zeitraum von zwei Monaten mit anschließenden Aufführungen. Es stellt ein Experiment hinsichtlich einer strukturell und inhaltlich anspruchsvollen Gruppenarbeit dar, die über den bisherigen Kurscharakter des Angebots hinaus reicht. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die bisher einmal wöchentlich für 1,5 Std. stattfindenden Proben der positiven Entwicklung der TN nicht gerecht werden. Denn regelmäßig stattfindende Wochenendprobenblöcke zeigen, dass das ästhetische Niveau stetig an Qualität gewinnt und auch die Belastbarkeit der TN sukzessive zunimmt. Die daraus resultierende Annahme, dass die künstlerische Entwicklung und das persönliche Wachstum in einem sich gegenseitig befruchtenden Zusammenhang stehen, führt zu dem Plan, die begonnene künstlerische Arbeit mit den Psychiatrieerfahrenen zu erweitern. Ziel ist es, die positive Position künstlerischer Arbeit in der Kontaktstelle zu konsolidieren und mit dem für die TN leistbaren zeitlichen Umfang zu experimentieren. Dem Konzept des Forschungsprojekts wird eine Theaterinszenierung als zweimonatiger Intensivblock zu Grunde gelegt. Dieser wird als Versuchsballon zur schrittweisen Einführung einer professionellen Theaterwerkstatt für Psychiatrieerfahrene begriffen.

Der künstlerische Ansatz

Die Arbeit im Rahmen des Forschungsprojektes *hArt times theater* ist im Wesentlichen mit einer produktionsorientierten künstlerischen Zielsetzung verbunden. Theater wird dabei nicht als Methode zur Erlangung bestimmter therapeutischer, pädagogischer oder anderer alltagsrelevanter Ziele verstanden. Künstlerisch-mediale Arbeiten unter qualifizierter Anleitung entfaltet seine persönlichkeitsbildenden und heilsamen Wirkungen als immanenten Nebeneffekt, so die These. Es wird davon ausgegangen, dass die

Das „hArt times theater“ – Ästhetisch-wissenschaftlicher Forschungsbericht

in der Projektarbeit angeregte ästhetisch-sinnliche Wahrnehmung/ Erfahrung sich von der alltäglichen sinnlichen Wahrnehmung/ Erfahrung unterscheidet und über sie hinausführt. Die in der künstlerischen Arbeit angeregten ästhetischen Prozesse vermitteln zugleich sinnliche und sinnhafte, sogenannte elementarästhetische und erkenntnisästhetische Erfahrungen (vgl. Jaeger 2004, S. 15), die die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitern. Dieser ästhetische Erfahrungsraum eröffnet den TN die Möglichkeit zur spielerischen Reflexion von Wahrnehmungsmustern und damit die Veränderung von verfestigten Denk-, Erlebnis- und Verhaltensstrukturen. Die Auswahl und Bearbeitung einer passenden Spielvorlage oder eines teilnehmerorientierten Themas eröffnet einen erweiterten sozialen Wirklichkeitsraum, in dem die Beteiligten den belastenden persönlichen Erfahrungen und Lebensrealitäten alternative Gestaltungsentwürfe gegenüberstellen können. In diesen ästhetischen Entwürfen kann Biografisches verarbeitet und durch neue Sinnbezüge kontrastiert und erweitert werden. Die künstlerischen Präsentationen in der Öffentlichkeit vermitteln darüber hinaus dem Publikum einen veränderten Blick auf die Lebenswelt Psychiatriererfahrener und deren kreativem Potential im Spannungsfeld zwischen Krankheit und Gesundheit.

Das Inszenierungsprojekt „Knoten“

Zur Stückauswahl

Grundlage der Produktion ist die Anthologie „Knoten“ (Laing 1972) des britischen Psychiaters, Kommunikationswissenschaftlers und Autors Ronald D. Laing.

„Knoten“ ist eine literarische Reduktion und Überformung pathologischer Kommunikationsstrukturen in Paarbeziehungen. Laing hat

„die lautlosen Dialoge aufgezeichnet, die nahezu unbemerkt die Beziehungen zum anderen zugrunde richten. Kaschiert von den Ritualen der alltäglichen zwischenmenschlichen Interaktion findet ein tödliches Drama statt, ein gewohnheitsmäßiger Stellungskrieg, an dessen Fronten seine Protagonisten Jack und Jill immer aufs neue gezwungen werden, in den alten Mustern von Liebe und Hass, Gut und Böse, Hoffnung und Angst zu denken.“ (Laing, 1972)

Laing abstrahiert reale Interaktionen zu verbalen Modellen und löst sie in kleinste, momenthafte Ausschnitte auf. Im Vorwort zu „Knoten“ schreibt Laing: „... Um sie zu benennen, drängen sich Begriffe auf wie Knoten, Verflechtungen, Schnittpunkte, Sackgassen, Sprünge, Wirbel, Bindungen ... sie sind hinlänglich unabhängig vom ‚Inhalt‘ und lassen die endgültige formale Eleganz dieser Gewebe erahnen.“

Der außerordentlich präzise Aufbau der „Knoten“-Texte basiert auf den umfangreichen Erfahrungen Laings mit Paartherapie in seiner psychiatrischen Praxis. Dabei verdichtet Laing seine Beobachtungen aus dem ursprünglichen Entstehungskontext zu kurios zisierten Sprachmodellen, die die Tiefendimensionen interpersoneller Kommunikation einfangen und auf befremdende Weise verdeutlichen. Das sprachrhythmische Feingefühl und das Gespür Laings für menschliche Sackgassen machen „Knoten“ zu einem der meistgelesenen Werke des Kult-Psychiaters der 60er und 70er Jahre.

Mit der Auswahl von „Knoten“ bleibt das *hArt times theater* seinem bisherigen Konzept treu, solche Textvorlagen auszuwählen, die im Sinne der TN „über psychologische Rollenspiele hinausgehen ... und Probleme auf eine gemeinmenschliche Ebene heben“ (Zitat TN). Damit wird die Priorität auf die künstlerische Gestaltung und Präsentation gesetzt. So wird von der Einsicht ausgegangen, dass pädagogisch-therapeutischer Nutzen zwar „nicht vorab normativ festzulegen (sei, sich jedoch [Anm. des Verfassers]) ... bildende Erfahrungen durch die gemeinsam gestaltende Arbeit in einem Theaterprojekt einstellen“ (Hentschel, 2005), die auf die TN in vielfältiger Weise positiven Einfluss haben.

Differenzerfahrungen an der Schnittstelle von ästhetischer und persönlicher Erfahrungswirklichkeit

Das dramaturgische Konzept von „Knoten“ folgt dem figurenorientierten Ansatz Laings, anhand der beiden Protagonisten Jack und Jill Innenansichten zwischenmenschlicher Wahrnehmung in Beziehungskonstellationen von Paaren szenisch darzulegen. Laing verleiht damit seinen abstrakten Textkörpern Gesichter. In der Inszenierung werden deshalb alle Akteure als Jack und Jill besetzt, was vielfältige Spielmöglichkeiten mit unterschiedlichen Partnern eröffnet und die Austauschbarkeit der Personen und deren Konflikte verdeutlicht. Dabei eröffnet die Besetzungsentscheidung und der Ansatz Laings, seine Erfahrungen aus der psychiatrischen Praxis und Paartherapie nicht 1:1 zu protokollieren, sondern literarisch zu abstrahieren und sprachrhythmisch zu überformen, ästhetische Differenzerfahrungen, indem eine individuelle psychologische Problematik auf eine „gemeinmenschliche Ebene“ (s. o. Zitat TN) gehoben wird. Auf dieser ästhetischen, nicht-alltäglichen Ebene können so die Schauspieler als „Nicht-Ich bzw. nicht-Nicht-Ich“ (vgl. Schechner 1992) miteinander in Kontakt und auf einer zweiten Ebene dem Publikum erhellend produktiv gegenüberzutreten. Dieses Moment stellt eine Kernerfahrung der TN dar, wie später noch Ausführungen zu einigen Statements von TN und Zuschauerreaktionen beleuchten werden.

Ästhetische und soziale Schlüsselkompetenzen

Hinsichtlich der Produktivität des Proben- und Aufführungsprozesses für die Schauspieler lohnt sich ein Blick auf die Äußerungen, die im Rahmen einer Fragebogenauswertung zu den persönlichen und sozialen Erfahrungen der zweimonatigen künstlerischen Arbeit im Anschluss an das Projekt formuliert werden. Sie werden an dieser Stelle einbezogen, weil sie einen Eindruck und Erfahrungen aus der Sicht der Akteure vermitteln, die die eigenen Ausführungen wesentlich ergänzen und untermauern. Für viele TN ist es eine besondere Erfahrung, über einen längeren Zeitraum in einem Team so eng zusammen zu arbeiten und aufeinander angewiesen zu sein. Dies führt zwar oft zu Konflikten zwischen einzelnen TN und zwischen Einzelnen und der gesamten Gruppe, jedoch stellt dies nicht die Kontinuität der Arbeit in Frage. „Sich in der Unterschiedlichkeit zu ergänzen ist nervig, aber spannend“, äußert dazu eine TN. Dies belegt die unbedingte Motivation, an diesem Theaterexperiment Anteil zu haben und es zu einem aufführungsreifen Ergebnis zu führen. Dabei können die TN sehr viel über ihre Möglichkeiten aber auch über ihre eigenen Grenzen

Das „hArt times theater“ – Ästhetisch-wissenschaftlicher Forschungsbericht

erfahren. Wichtige soziale und kulturelle Schlüsselkompetenzen, die von den Teilnehmern in diesem Prozess erlernt und benannt werden, sind:

- Teamfähigkeit,
- Disziplin,
- Verantwortung,
- Konfliktbereitschaft und Toleranz,
- Durchsetzungsfähigkeit und Ausdauer,
- Leistungsbereitschaft,
- Differenzierte sinnliche und reflexive Wahrnehmungsfähigkeit,
- Sprachliches Verstehen und Ausdruckskompetenz,
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit,
- Ästhetische Urteilskraft,
- Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz,
- Abgrenzungsvermögen,
- Humor.

Zentrale Erkenntnis ist, dass diese sozialen Kompetenzen jedoch nicht durch gezielte methodisch-pädagogische Arbeit vermittelt werden, sondern zugleich grundlegende Voraussetzungen und Implikationen künstlerisch-szenischer Gruppenarbeit darstellen. Sie werden in der theatralen Gruppenarbeit durch die Entwicklung eigener ästhetisch-darstellerischer Kompetenzen wie:

- Körperbewusstheit zwischen Körper-Haben und Körper-Sein,
- Bühnenpräsenz,
- Körperlich-geistige Beweglichkeit,
- Psycho-physische Ausdruckskraft,
- Rollenempathie,
- Sprachliche Artikulation,
- Gesang,
- Gestaltung von Raum und Zeit als Ereignis,
- Ambiguität von Person und Figur,
- Ensemblespiel,
- Publikumsorientierung

vermittelt. Diese Kategorien ästhetischer Praxis befördern die Entwicklung sozialer Kompetenzen in nicht messbarer aber besonderer Weise, so die Erfahrung dieses Projektes. Da die Arbeit jedoch nicht in erster Linie pädagogisch ausgerichtet ist, verdeutlicht dies die enorme soziale Dimension der Kunstform Theater. Es bestätigt sich nicht nur erneut die Annahme, dass, wie eingangs behauptet wird, beide Entwicklungen in einem sich gegenseitig befruchtenden Zusammenhang stehen, sondern, dass die künstlerischen Grundlagen und Ziele der Theaterarbeit die sozialen Kompetenzen erst befördern und ausbilden. Nicht zufällig fallen deshalb die Statements der TN zur Akzentuierung der Gruppenarbeit hinsichtlich der Persönlichkeits- vs. Kunstorientiertheit sehr differenziert aus. So wird z. B. in der Äußerung „lieber mehr künstlerisch, das wirkt auf meine Persönlichkeit zurück“ (Zitat TN) die künstlerische Arbeit favorisiert, wobei aber die soziale Bedeutsamkeit und der persönlichkeitsbildende Aspekt von Theater immer mit gemeint ist.

Der persönlichkeitsbildende Effekt wird zudem sehr stark der Ensemblearbeit zugesprochen, die gerade für die TN des *hArt times theater* außerordentliche Bedeutung besitzt. Neben dem Spaßaspekt des gemeinsamen Arbeitens, wird auf die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Spielvorlage verwiesen,

wie eine TN hinsichtlich der Aktualität der Werke von Laing (beispielsweise „Interpersonelle Wahrnehmung“ [Laing 1968]) auch noch vierzig Jahre nach dessen Erscheinen hervorhebt:

„Sie tragen vielleicht zur Erweiterung der Kommunikationsbereitschaft bei; Konfliktsituationen zu wagen, ist ein sehr wichtiger Prozess, wir könnten das Aufeinanderzugehen nicht lernen ohne zu wissen, wie viele unterschwellige Schwingungen es gibt (Wünsche, Ängste, Enttäuschungen, Hoffnungen ...), diese zu entschlüsseln, bedeutet viel Arbeit, dazu gehört der Mut, sich gewissen Schwierigkeiten zu stellen; die Arbeit an „Knoten“ kann in dieser Hinsicht eine anregende (positive) Wirkung haben.“ (Zitat TN)

Ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt von Selbstbildungsprozessen

Von der indifferenten Disposition des einzelnen zu Beginn des Projektes („Ich wusste nicht, was auf mich zu kommt und ob ich es durchstehe“), über die Erfahrungen im Prozess der Proben und Aufführungen bis hin zur Reflexion der Arbeit sind von jedem einzelnen TN tiefgreifende positive Rückwirkungen auf die eigene Befindlichkeit und entscheidende Zugewinne im Darstellungsvermögen, im Ensemblespiel und im Zutrauen zur eigenen ästhetischen Kompetenz und Leistungsfähigkeit beobachtet worden. Dazu gehören solche Erfahrungen wie:

- dass „Singen von seelischen Verstopfungen befreit“ und
- dass man, wenn man „schlecht drauf“ ist, „trotzdem gut spielen kann“,
- dass „Theater indirektes Aufarbeiten von früher und heute durch andere Sehweisen ermöglicht“,
- dass man „geistig und sozial gefordert“ ist und dass „anstrenghende Theaterproben Nervosität nehmen“,
- vor allem aber, dass das Theaterspielen zu einer „Stabilisierung bei mir und dem ganzen ‚Team‘“ geführt hat.

Ein TN resümiert:

„Ich habe mich inzwischen verändert: Ich bin gelassener geworden, ich sehe mich so, dass ich meine Stärken und Schwächen habe, d. h. ich mache Fehler und kann damit umgehen, weil ich mich von der Gruppe getragen fühle.“

Die Empfindung der Balance zwischen eigenen Stärken und Schwächen ist vielleicht die wichtigste Erfahrung für die TN. Denn die Erfahrung der gleichzeitigen Angreifbarkeit und Enthobenheit auf der Bühne sowie die Anerkennung und die Kritik der eigenen Leistung üben das Aushalten von Unsicherheit und Spannung. Damit entwickelt sich ein Gefühl für das Pendeln zwischen den Räumen des Ästhetischen und des Realen. Wobei die Bestimmung der Grenze variabel ist und hilft, Erfahrungen des ästhetischen Raums im sozialen Wirklichkeitsraum nutzbar zu machen. Insofern ist es durchaus sinnvoll von Bildungsprozessen auf zwei Ebenen zu sprechen – auf der künstlerischen und auf der persönlichen bzw. sozialen Ebene. Wenn eine TN zu der Erkenntnis gelangt, „zu einer Schauspielerpersönlichkeit herangereift“ zu sein, so deutet sie damit an, dass sie sich gleichermaßen als Persönlichkeit und als Schauspielerin entfalten konnte.

Sehr auffällig ist, wie die TN das Aufführungserlebnis vor Publikum bewerten, welche Energien die Aufführungen freisetzen. Die Theateraufführungen ermöglichen offenbar den Akteuren

Das „hArt times theater“ – Ästhetisch-wissenschaftlicher Forschungsbericht

zumindest für den Zeitraum der Aufführung, sich selbst zu überschreiten und damit nicht nur einen anderen Rollengestus als den des Alltags zu verkörpern, sondern auch einen anderen sozialen Status in der Öffentlichkeit einzunehmen.

„Im Rampenlicht zu stehen, bedeutet für jeden von uns Anerkennung der Arbeit, erhöhte Motivation und noch mehr Ansporn, mehr als 100% zu geben; diese Abende entschädigen für alle Strapazen vorher, sie sind Erfüllung und das Ziel unserer Arbeit.“ (Zitat TN)

Durch den Applaus des Publikums erhält ihr Tun eine reale öffentliche *Würdigung* und als *Arbeit* einen qualitativen *Wert*, der oft auch in der positiven Medienresonanz seinen Ausdruck erfährt. Folgende Passage einer TN fängt dieses Gefühl atmosphärisch ein:

„Ich würde gern nur so weiter arbeiten: Musik, Theater, Kunst, ergänzt mit Theaterbesuchen von anderen Stücken, um zu lernen, zu verbessern und auf der anderen Seite zu sitzen.“ (Zitat TN)

Mit der „anderen Seite“ ist vielleicht gemeint, beim Zuschauen sich selbst auf der Bühne zu spiegeln, sich so dem gesellschaftlichen und sozialen Ort Theater zugehörig zu empfinden und dort als Schauspieler einen anerkannten Platz gefunden zu haben. Dies erklärt auch die starke Motivation und die Fähigkeit zur produktiven Selbstkritik der Akteure der eigenen Arbeit gegenüber.

„Am zweiten Abend merkte ich während der Aufführung, dass wir schlecht spielten und war sehr unzufrieden mit mir; nach der Aufführung wollte ich nur noch weg! Am Sonntag war ich sehr gut drauf und hatte mich an den Spielrhythmus gewöhnt; ich merkte, dass die Gruppe sehr gut zusammenspielte und es war ein sehr guter Auftritt.“ (Zitat TN)

Auch hier zeigt sich, wie eng verwoben die künstlerische Arbeit und deren Verarbeitung als ästhetischer Erfahrung mit der Ausbildung persönlicher und sozialer Kompetenzen ist und diese sogar erst befördert.

Zusammenfassend befindet eine der Akteurinnen:

„Ich finde, es ist gerade die Stärke des Projektes, dass es über die üblichen psychologischen Rollenspiele hinausreicht. Diese würden auch kein ‚normales‘ Publikum ansprechen, denn die Probleme anderer Leute interessieren nur, wenn sie so künstlerisch verpackt werden, dass sich ein möglichst großer Teil der Leute, die gesund sind, trotzdem darin wiederfindet, auch wenn sie selbst noch keine psychische Extremsituation erlebt haben. Und für mich, die es ohnehin gewohnt ist, sich künstlerisch auszudrücken, wäre ein solches Projekt auch viel langweiliger, weil ich dann das Gefühl hätte, nur im eigenen Saft zu schmoren und seine (sic!) Lage zwar zu reflektieren, aber keinen Schritt darüber hinaus zu machen und seine (sic!) Probleme auf eine gemeinmenschliche Ebene zu heben.“

Wirkungsästhetische Aspekte

Ver-rücktes Spiel und theatrale Darstellung

Begriffe wie „verrücktes Spiel“, „das tut weh“, „schön verletzend“ oder „irritierend“ im Presseartikel der Hannoverschen Allgemeinen

Zeitung vom 17.10.2005 anlässlich der Premiere von „Knoten“ „erzählen viel vom Lebensgefühl der Gruppe“. Sie beschreiben ein Paradox, das im Kern die produktive Ästhetik und die Kreativität des Ensembles meint. Es wird eine offensichtliche Ver-rückung wahrgenommen und beschrieben. Eine solche ist auch im zugrundeliegenden Text „Knoten“ von Ronald D. Laing vorzufinden. In der Inszenierung wird diese in der Sprache, der stimmlichen Umsetzung der Spieler hörbar, aber auch sichtbar im Spielgestus und in der Körperlichkeit der Schauspielgruppe. So zeigt sich etwas Irritierendes, das nicht nur ver-rückt wirkt, sondern es im positiven Sinn auch ist. Durch den Kontext Bühne entsteht ein Effekt, der mit dem von Bertolt Brecht geprägten Begriff der Verfremdung (vgl. Brecht 1975, S. 60) einhergeht. Die Form, in der sich die Schauspieler des *Theater hArt Times* auf der Bühne bewegen und sprechen, ist ver-rückt im Sinne einer Ver-fremd-ung. Wie wird dieser Effekt hergestellt? Im Gegensatz zu der mehr oder weniger geschulten Bühnensprache von Laien- oder Profischauspielern wird diese Wirkung nicht allein schauspielerisch produziert, sondern drückt sich im Spiel der *hArt Times*-Akteure „vor der Figur“ (vgl. Wartemann 2002) aus. Die in besonderem Maße biografisch geprägte körperliche Präsenz der psychiatriee erfahrenen Akteure schiebt sich – bildlich gesprochen – wie ein Schatten vor, und nicht, wie im normalen Spielvorgang, hinter die gespielte Figur. Physiognomie, Stimme, Mimik und Gestik in der Gestaltung einer Figur, all das, was von professionellen Schauspielern durch ihr handwerkliches Vermögen produziert wird, ist hier größtenteils bereits in den Körpern der *hArt times*-Akteure vorweggenommen. Die von sehr spezifischen Lebenserfahrungen gezeichneten *hArt times*-Akteure produzieren das „als ob“ des traditionellen Verständnisses des Theaterspiels nur bedingt. Sie transzendieren den Spiel- und Aufführungstext durch einen selbst-präsentativen Akt im szenischen Kontext von Inszenierung und Text. Sie treten in eine gleichzeitige Differenz und Kongruenz mit dem Darzustellenden ein – in diesem Fall mit Jack und Jill. Es stellt sich eine Minimaldifferenz (vgl. Köhler 2001) zwischen Bühnenwirklichkeit und Darstellerrealität ein, sie sind „nicht ganz Ich selbst“ (vgl. Schechner 1992). Diese Verkörperungen der fiktiven Figuren Jack und Jill durch die *hArt times*-Schauspieler betonen die Qualität des darstellenden Akteurs gegenüber dem Fiktiven und sind theaterwissenschaftlich ein Beispiel für eine „wesentliche Funktion des Umgangs mit dem Realen im zeitgenössischen postdramatischen, performanceorientierten Theater“. Der referentiell – (etwas außerhalb des Bühnengeschehens bedeutende) Zeichencharakter des traditionellen „als ob“-Theaters wird aufgebrochen zugunsten eines sich real Ereignenden. Der Theaterwissenschaftler Hans Thies-Lehmann beschreibt dies als „Einbruch des Realen ins Theater“ (Lehmann, 1999). Dabei geht es ihm weniger um die „Präsentation des Realen als solchem, sondern darum, ... mit den Grenzen zwischen Realem und Fiktivem zu spielen und dadurch die Wahrnehmung der Beteiligten zu verunsichern und die ästhetische Distanz zu erschüttern“ (Hentschel, 2005).

Zum Verhältnis von Spielern und Zuschauern

Der Spielgestus der *hArt times*-Schauspieler wirkt auf viele Zuschauer oftmals erschreckend und aufrüttelnd. Besonders die Körpersprache wird von vielen Zuschauern als befremdend und berührend zugleich empfunden. Möglicherweise bringen die *hArt*

Das „hArt times theater“ – Ästhetisch-wissenschaftlicher Forschungsbericht

times-Schauspieler etwas auf die Bühne, das die Zuschauer in der Normalität ihres Alltags verdrängen oder so nicht erfahren. Im Spiel der *hArt Times*-Schauspieler wird vielleicht die eigene Fragilität und Abgründigkeit, der eigene Schatten, erahnbar. Ein Erklärungsmoment dieser Berührtheit könnte das Spiel der Akteure „vor der Figur“ sein. Der Zuschauer sieht einerseits Schauspieler, die ihr Können zeigen, andererseits aber Menschen mit besonderer Bühnenpräsenz (vgl. Hoghe 2005). Ihnen ist eine spezifische darstellerische Komponente eigen zu nennen, die durch ihre besonderen Lebensgeschichten in ihrem Körper präsent ist. Ihre Körperlichkeit transportiert Zeichen, die sie zu gesellschaftlich Ausgegrenzten gemacht haben und die sie nun auf der Bühne als einzigartige Darsteller einer bestimmten Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt rückt. Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine psychiatrische „Freakshow“. Denn sie spielen nicht sich selbst, sondern weisen als Jack und Jill in einem künstlerisch gestalteten Vorgang über sich selbst hinaus. In dieser paradoxen Spannung zwischen dem am eigenen Leib bzw. an der eigenen Seele Erlittenem und dem fiktiven Inszenierungskontext, dem Zwischenbereich der ästhetischen Darstellung und der persönlichen Erfahrung, wird den *hArt times*-Akteuren eine Funktion des Spiegels zuteil. Dieser Spiegelungsvorgang kann dem Zuschauer den eigenen Schatten reflektieren, wie kaum ein anderer Bereich unserer Kultur und Lebenswelt. Das wird möglich, weil Beziehungsdarstellungen des Alltags in der Kunst nicht nach alltäglichen Gesetzen funktioniert. Die Inszenierung „Knoten“ spitzt sie zu und ver-rückt sie im postdramatischen Sinn der Annäherung von Fiktivem und Realem, jedoch keinesfalls durch deren Aufhebung. Insofern kann man die Schauspieler des *hArt times theater* als Darstellungsspezialisten bezeichnen, die mit ihrer bizarren Lebendigkeit zwischen Realität und Fiktion ein äußerst fragiles Gleichgewicht menschlichen Daseins verkörpern. Um mit Artaud zu sprechen: Indem sie dem Zuschauer den Spiegel vorhalten „wie Verurteilte, die man verbrennt ... (und die, [Anm. des Verfassers]) von ihren brennenden Scheiterhaufen herab Zeichen machen“ (Artaud 1979, S. 15), verunsichern sie und zwingen zum anders Hinschauen und zur Selbstreflexion. Damit erfüllen sie letztlich auf ganz eigene Weise eine uralte kathartische Funktion des Schauspiels. Jedoch nicht in Form des traditionellen referentiell – (auf etwas außerhalb des Bühnengeschehens verweisenden) zeigenden Theaterverständnisses, sondern indem sie zwischen den beiden Paradigmen des „als ob“ und des Realen vermitteln. Dies geschieht, um auf viel direktere Weise:

„Alltag im Theater zur Darstellung zu bringen, wiederaufzuführen, in dieser Wiederholung zu verschieben und zu überschreiben und damit gleichzeitig im Theater die Beziehung von Theater und Nicht-Theater, von Theater und Alltagspraxis zu thematisieren und transparent zu machen“ (Hentschel, 2005).

Zusammenfassung und Ausblick

Zeitlicher Rahmen

Ästhetische Erfahrungsprozesse führen zur Stabilisierung und Vertiefung von Erlebnis- und Gestaltungspotentialen der TN, die sich in den Probenphasen und in den Aufführungen in den gewachsenen künstlerischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen ausdrücken. Der weitgesteckte zeitliche Rahmen bietet

im Gegensatz zur bisherigen Praxis den notwendigen Rahmen, um auftretende Schwierigkeiten, wie Motivationsfragen oder persönliche Auseinandersetzungen, angemessen zu berücksichtigen. Darstellungsproblematiken können auf der anderen Seite experimentell untersucht werden. Dabei werden wechselseitige Zusammenhänge zwischen Fortschritten in ästhetischen und in persönlichen sowie sozialen Prozessen erkennbar.

Theaterprojektarbeit als Beitrag zur Selbstbildung

Für Außenstehende scheint es zuweilen so, als würde bei diesem Projekt nur mit stabileren Psychiatrieerfahrenen gearbeitet. Dazu ist zu sagen, dass aufgrund eines über Jahre dauernden Arbeitsprozesses sich die TN inzwischen etwas erarbeitet haben, das auf sie als Persönlichkeit stärkend zurückwirkt und sie verändert hat. Tatsächlich haben durchgehend alle TN im Rahmen dieses Projekts komplexe Lern- und Erfahrungsprozesse durchlaufen. Dies hängt entscheidend mit dem Spezifikum ästhetischer Arbeit im Theater zusammen: der Synthese von physischen, empathischen, sozialen und reflektierenden Prozessen in der darstellerischen Gestaltung. Es sind die im Theaterspiel, in der Beschäftigung mit einem ästhetischen Objekt gemachten ästhetischen Erfahrungen, die die gewonnenen sozialen Schlüsselkompetenzen und die gewachsene persönliche Stabilität der TN im Nebenprodukt ermöglichen und die wiederum die Grundlage der ästhetisch-künstlerischen Konkretion sind.

Theaterarbeit mit Psychiatrieerfahrenen ist immer auf den jeweiligen TN-Kreis neu abzustimmen. Theaterarbeit mit Langzeitpatienten¹ oder mit Akutpatienten beispielsweise sieht demnach jeweils anders aus und ist von der Herangehensweise, der Stoffauswahl, dem Verlauf und der Produktivität her voneinander zu unterscheiden. Die Ansicht, dass Theaterspielen mit Psychiatrieerfahrenen aufgrund vielschichtiger Kommunikationsprobleme nicht möglich ist, hat sich hingegen als verallgemeinerndes Vorurteil erwiesen.

Zweidimensionalität als Modell

Die Entwicklung des *hArt Times*-Projektes legt die Fortführung des Projektes in Form eines Modellkonzepts zur Wiedereingliederung von Psychiatrieerfahrenen in betriebliche Produktionsabläufe im Rahmen künstlerischer Werkstattarbeit nahe. Ein anspruchsvolles und professionelles Theaterwerkstattangebot in diesem Rahmen umfasst die Ausbildung spezifischer gestalterischer Fähigkeiten im kreativen Spannungsfeld von Krankheit und Gesundheit und widmet sich damit implizit der Ausbildung der Persönlichkeiten der TN. Die durch gesellschaftliche Stigmatisierung gebundenen Kräfte werden transformiert und auf vielfältige Weise gesellschaftlich produktiv macht. Die Eckpunkte des Projekts wie Training, Stück- und Formrecherche, Proben, Inszenierung und Aufführungen erfüllen den Rahmen und den Charakter einer Produktionswerkstatt. Das *hArt times theater* wird mit dem ästhetischen Niveau seiner Aufführungen den künstlerischen Maßstäben einer kulturellen Öffentlichkeit gerecht. Nach außen qualifiziert deshalb dieses Angebot die TN für den kulturell-künstlerischen Arbeitsmarkt und eröffnet ihnen Zuverdienstmöglichkeiten innerhalb und perspektivisch auch außerhalb des *hArt times theater*.

Kaspar Hauser – Das wilde Kind

Zur Zeit arbeitet das *hArt times theater* an einer Hamlet-Produktion, die im Frühjahr 2008 Premiere haben wird.

Anmerkungen

¹ vgl. dazu: Matzke, Frank / Meyer, Sabrina: „wir hassen das Leben nach Zwergenart ...“ eine Dokumentation der „AuE“-Kreativschule Hannover zu einer Kunst- und Theaterwerkstatt mit Langzeitpatienten der Wahrendorffschen Kliniken, Hannover 1990.

Literatur

- Artaud, Antonin: *Das Theater und sein Double*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1981, S. 15.
- Brecht, Bertolt: *Über den Beruf des Schauspielers*, Frankfurt / Main: Suhrkamp 1975
- Hannoversche Allgemeine Zeitung: *Alltäglicher Stellungskrieg. Verrücktes Spiel: Das Psychiatrie-Theater hArt Times im Alten Magazin in Hannover*, 17.10.2005
- Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim 2000
- Hentschel, Ulrike: Das sogenannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, Gabriele / Sting, Wolfgang (Hg.): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*. transcript Verlag, Bielefeld 2005, S. 131–146.

- Hoghe, Raimund: Den Körper in den Kampf werfen. In: Klein, Gabriele / Sting, Wolfgang (Hg.): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*. transcript Verlag, Bielefeld 2005, S. 51–58
- Jäger, Jutta, Kuckhermann, Ralf (Hg.): *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation*. Weinheim und München: Juventa 2004, S. 11–26.
- Knoten*-Programmheft, Theater hArt Times, Hannover 2005
- Köhler, Norma: *Biografische Theaterarbeit mit Jugendlichen – ästhetische Praxis als soziales Lernen*. Diplomarbeit Angewandte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Universität Hildesheim 2001.
- Laing, Ronald D. / Phillipson, H. / Lee, A. R.: *Interpersonelle Wahrnehmung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1978
- Laing, Ronald D.: *Knoten*. Rowohlt. Hamburg 1972.
- Thies-Lehmann, Hans: *Postdramatisches Theater*. Verlag der Autoren. Frankfurt/M. 1999, S. 176.
- Schechner, Richard: *Theater-Anthropologie – Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Rowohlt. Hamburg 1992.
- Wartemann, Gesche: *Theater der Erfabrung. Authentizität als Forderung und als Darstellungsform*. Reihe Medien und Theater (MuTh), Universität Hildesheim 2002.

Zu diesem Projekt liegt eine DVD vor. Sie ist über den Autor < matzke@fb4.fh-frankfurt.de > zu beziehen.

Kaspar Hauser – Das wilde Kind

Katharina Grilj

24 Jugendliche der Gazer TaO!-Theaterkurse versuchen unter Anleitung von vier TheaterpädagogInnen in einem dreimonatigen Probenprozess das Phänomen Kaspar Hauser zu fassen. Gemeinsam gestalten sie einen Theaterabend, bei dem die historische Figur, Experimente am Menschen, das Phänomen Sprache und der Gegensatz wild – zivilisiert thematisiert werden.

Vom Keller ins Rampenlicht – Fünf Parallelen

Die TaO!-Theaterkurse, zwölf werden wöchentlich gehalten, finden im Keller statt. Ein schöner Proberaum, aber im Keller. Man muss also vom Tageslicht ins Dunkel. Möglicherweise von der Zivilisation in die Wildnis. Oben, wo meist so klar ist, was man darf und was nicht, wo man so eingeschränkt ist, wo so wenig Platz zum Überschreiten von Grenzen ist. Unten, wo man aufgefordert ist zu schreien, auf allen vieren am Boden zu krabbeln und in Sprachen zu sprechen, die man gerade selbst erfunden hat. 150 Kinder und Jugendliche steigen jede Woche von der Zivilisation in die befreiende Wildnis. Und werden dort von zwölf TheaterpädagogInnen belehrt.

Wie Kaspars Lehrer haben auch sie unterschiedliche Ausbildungen und Zugänge. Haben unterschiedliche Motivationen, jede Woche Kinder und Jugendliche zu unterrichten, unterschiedliche Ziele in

ihrer Arbeit. War Kaspar Hauser allein im Dunkeln, sind für das konkrete Projekt 24 Jugendliche und vier TheaterpädagogInnen im Keller, jede Woche. Eine weitere Parallele: Kaspar Hauser war, nach Einschätzungen der Nürnberger Experten, um die 16 Jahre alt, als er am Marktplatz aufgefunden wurde. Die Jugendlichen, die am Projekt teilnehmen, sind in seinem Alter. Das gleiche Alter, nur 180 Jahre später.

Und vom Dunkeln geht's ins Licht. Vom Verlies in die neugierige Öffentlichkeit, die für Kaspar Hauser zur Bühne wurde. Für die Kaspar-Jugendlichen mit Sicherheit auf die Bühne, hoffentlich an eine interessierte Öffentlichkeit. Aber die Reservierungslisten sind schon gefüllt. Zahlreiche LehrerInnen haben für sich und ihre SchülerInnen Karten bestellt. Eltern, SchulfreundInnen, Jugendliche werden kommen. Hoffentlich auch interessierte TheaterjournalistInnen, die das Produkt kritisch betrachten. Die sich nicht wieder aufs Neue überzeugen lassen müssen, dass Jugendtheater ebenso rezensiert gehört wie Theater von erwachsenen SchauspielerInnen. Die der Überzeugung sind, dass diese Kritiken Teil der Kulturseiten der Stadtzeitungen sein müssen. Und dass sowohl das Theater als auch sie damit einen wichtigen kulturellen Beitrag in der Stadt leisten.

Kaspar, was ist das?

Kaspar Hauser ist Synonym für vieles; für Deprivation, Spekulation und Inspiration. Für Einsamkeit, Außenseitertum, Anpassung. Was aber interessiert Jugendliche des 21. Jahrhunderts an der Figur? Wie sich der Person nähern?

Der historische Kaspar

Eine der zwei TaO!-Theatergruppen wählt als Impulsvorlage Handkes Sprechstück „Kaspar“. Aber der Text wird von den Jugendlichen als „zu kompliziert, zu mittelalterlich“ empfunden. Die zwei Theaterpädagoginnen reagieren und legen Jakob Wassermanns Roman „Caspar Hauser oder die Trägheit des Herzens“ vor. Die Kursgruppe wird sich der historischen Figur widmen. Man entscheidet sich, die unterschiedlichen Lehrpersonen als Stationen seines Lebens herauszugreifen und die Figur Kaspar Hauser daran zu entwickeln, sichtbar zu machen. Sequenzen des Romans sind Vorlage für Improvisationen. Die Szenenentwicklung passiert über Textvorlagen, die einerseits dem Roman entnommen sind und andererseits auf Recherchen zurückgehen. Wichtig bei der Probenarbeit ist zum einen der Sprachschwerpunkt, da die jugendlichen SchauspielerInnen nicht in ihrer Sprache sprechen, sondern am Sprachduktus der historischen Zeit arbeiten. Eine große Herausforderung. Zum anderen die Arbeit an der Körperlichkeit. Zu alter Musik werden Schritte entwickelt, die der Tanzweise dieser Zeit entstammen, diese aber persiflieren. Eine Freude zuzuschauen! Die Kostüme werden aus dem Fundus des Schauspielhauses geborgt. Kniehosen, Rüschen, Krägen. „Runter mit der Hose, zuerst den Latz anziehen, dann die Hose darüber!“

Nach wöchentlichen Proben in der Gruppe sowie Einzelproben der erste Durchlauf. Der Lichttechniker ist da, um Ideen für das Lichtdesign zu entwickeln. Eine junge Schauspielerin und eine Regisseurin, um Feedback zu geben.

Die Jugendlichen wirken nicht sonderlich nervös. Wissen sie doch, beste Leistung erzielt man bei mittlerer Aktivierung. So besagt es zumindest das Yerkes-Dodson-Gesetz.

Und dann tauchen wir ZuschauerInnen ein in Vergangenes, werden ZeugInnen eines jungen Menschen, der verschreckt, aber auf der Suche nach Zuneigung, nach Anerkennung ist. Wissbegierig, geschick. Wir sehen Schaulustige, die geil nach Sensation heischen und Lehrpersonen, die sich profilieren wollen. Vor allem aber sehen wir junge SchauspielerInnen, die mutig sind, die sich einlassen, die nicht aus ihren Rollen fallen, zwischendurch mit der Sprache kämpfen, aber die kämpfen. Und die es von der Dunkelheit ins Licht geschafft haben.

Der heutige Kaspar

Die zweite Gruppe interessieren vor allem die Kontraste schmutzig-klinisch-rein, wild-ingesperrt, historisch-gegenwärtig. Die zwei betreuenden Theaterpädagogen entwickeln eine Geschichte, einer der zwei schreibt ein Textgerüst, das dann im Probenprozess mit Texten der Jugendlichen aufgefüllt werden wird. Mit diesem Textgerüst kommen sie zur ersten Probe. Die Handlung: Eine Gruppe Jugendlicher findet in ihrem Jugendkeller einen gleichalt-

rigen Wilden. Der junge Mann hatte davor noch keinen Kontakt zu anderen Menschen. Die Jugendlichen sehen diesen Wilden als Versuchsobjekt, das sie zivilisieren wollen. Sie sperren ihn in ihren Keller und beginnen mit der Belehrung. Was finden junge Menschen wichtig, einem Gleichaltrigen beizubringen, und wie wird es ihm beigebracht? Wie wird mit jemandem umgegangen, der so anders ist als man selbst, der so unbedarft und wehrlos ist? Die Lektionen, die im Probenprozess entwickelt werden, reichen von Mülltrennen über Essen mit Besteck zu Rauchen, Saufen, Tanzen. Was man eben so braucht in der zivilisierten Welt. Da wird gelehrt, dass die Venus von Willendorf Hängenitten hat und Michelangelos David einen der Kunst unwürdig kleinen Penis. Da muss Kaspar im nachgestellten Straßenverkehr bestehen. Und drei junge Frauen versuchen zu erklären, was Zuneigung ist. Haben sie sich doch in diesen edlen Wilden verliebt. Wenn die jungen Menschen nicht da sind, schaut Kaspar, auf diesen Namen wird er von der Gruppe anfangs getauft, fern. Der Fernseher war es auch, der ihn in den Keller gelockt hat, der Fernseher wird es sein, den er, nachdem er vor der Gruppe flieht, in die Wildnis mitnimmt. So wie seine Freundin, zu der sich Liebe entwickelt hat. Gebrochen wird diese Geschichte durch vier Kasperls, welche die Geschichte von einer Metaebene aus betrachten und begleiten. Sie erfreuen sich an den grausamen Spielen der jungen Menschen, begeilen sich am Verderben, in das sie Kaspar stoßen.

Probe Mitte Dezember. Die bereits erarbeiteten Szenen werden zusammengehängt und zum ersten Mal in einem gespielt. Zwischendurch ernüchternde Gespräche.

„Das wird geändert!“ „Soll ich es so machen, wie wir es geprobt haben?“ „Nein, eben nicht!“ Das heißt, die drei Stunden, die wir daran gearbeitet haben, waren umsonst?“ „Ja!“

Einen großen Schwerpunkt der Arbeit setzen die zwei Theaterpädagogen auf körperlichen Ausdruck und Stimmtraining. Der Text, von den Kasperls häufig chorisches gesprochen, kommt laut, deutlich, präzise. Die körperliche und textliche Grausamkeit der Jugendlichen Kaspar gegenüber tut weh. So gut wird sie auf die Bühne gebracht.

Kaspartheater

Am Wochenende davor noch der letzte Schliff; es wird geklärt, gekürzt, verdichtet. Bei der Generalprobe am Tag vor der Aufführung zeigen sich die zwei Gruppen zum ersten Mal die Ergebnisse ihrer Arbeit. Und sind begeistert vom jeweilig anderen Produkt. Mit kurzem Bühnenumbau zwischen den zwei Stücken dauert die Aufführung 2 ¼ Stunden. 135 Minuten spannendes, informatives, mitreißendes Theater. Das den jugendlichen sowie erwachsenen ZuschauerInnen aufzeigt was es heißt, sich anzupassen, gesellschaftlich zu bestehen, niemanden zu haben, der seinen Wünschen und Träumen lauscht. Aufzeigt, wie schwierig es ist, all den Erwartungen zu entsprechen und dabei selbst seinen eigenen Weg zu finden. Und das vor allem aufzeigt, dass Kaspartheater eben nicht Kasperltheater ist! Ein Hoch auf anspruchsvolles Jugendtheater!

Information über das Theater am Ortweinplatz unter:
www.tao-graz.at

Das integrative Theater „Götterspeise“ aus Bielefeld feiert sein 10-jähriges Bestehen

Norbert Diekhake

Das **Forum für Kreativität und Kommunikation e. V. Bielefeld** arbeitet seit 18 Jahren mit Menschen mit und ohne Behinderung. Es veranstaltete bereits 1990 ein erstes integratives Theater- und Musikfestival in Bielefeld, bei dem Gäste wie „Station 17“ oder „Blauweiser Bremen“ beteiligt waren. Die bewährte und enge Kooperation des Forums mit Sport und Kultur Eckardsheim der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel, Stiftungsbereich Integrationshilfen, begann 1986 mit einer Projektwoche mit dem Teatro Nucleo aus Ferrara/Italien. Seit damals hat es zahlreiche Theater-Projektwochen in und außerhalb der psychiatrischen Institutionen und Häuser der Hilfen für Menschen mit Handicaps gegeben. Vor diesem Hintergrund entstand also die Tourneegruppe „Götterspeise“, die aus vierzehn behinderten, nicht behinderten, psychiatrie(un-)erfahrenen, alten und jungen DarstellerInnen besteht. Bereits das erste Projekt der 25 Akteure „Die Vögel“ stieß 1996 auf breites Medienecho. Höhepunkt der Arbeit war die Einladung zum Programm „Stockholm Kulturhauptstadt Europas“ und die Gastspielreise nach Krakow. Selbst aus dem Iran erreichte „Götterspeise“ im vergangenen Jahr eine Buchungsanfrage. Theaterprojekte mit Partnergruppen aus Ländern wie Polen, Island, Norwegen und Schweden sind wichtiger Bestandteil der Projektkonzeption. Die Theater- und Videoproduktionen „Wieder Unterwegs – Don Quijote“ und „Kleine Welten – große Welten“, ein kritisches Stück zur Situation von Menschen mit Behinderung in Heimen, wurde über 50-mal bundesweit in Einrichtungen der Behindertenhilfe, auf Festivals, in Schulen, Theatern, Stadthallen oder in Kulturzentren aufgeführt. Orte wie das Deutsche Theater in Göttingen, das Internationale Festival in Espelkamp, das Bielefelder Heimspiel-Festival, das Integrative Theaterfestival in Essen, die Schuhfabrik Ahlen oder mehrmals das Stadttheater Herford und das Museum MARTa Herford sowie ein Auftritt im Rahmen der „Duisburger Akzente“ in der Alten Feuerwache Hochfeld standen in den vergangenen Jahren auf dem Tourneepplan.

2006 und 2007 ging als fünfte Produktion „Ein Sommernachts-traum“ frei nach W. Shakespeare mit großem technischem Equipment bundesweit auf Tour. Als Theatergruppe in so einem professionellen Rahmen auf Tournee zu gehen, ist ein Erlebnis für alle Beteiligten.

Am Bühnenauf- und abbau, Transport von Requisiten und Licht- und Tontechnik sind alle Mitglieder von „Götterspeise“ beteiligt. In der Regel geht es frühmorgens los und spätnachts zurück. Eine besondere Erfahrung waren hier sicherlich die Tourfahrten nach Stockholm und Krakow, die die Gruppe eng zusammenschweißte, wenn auch immer wieder neue SpielerInnen oder TheaterpädagogInnen in Ausbildung (oder nach ihrer Ausbildung) zur Gruppe hinzustoßen, die über Castings gewonnen werden. Nicht selten bleiben PraktikantInnen des Studienganges Sozialpädagogik oder Diplompädagogik nach ihrem Praktikum, um in der Gruppe mitspielen.

Ein Sommernachts Traum frei nach W. Shakespeare

*„Die Liebe sieht nicht, sondern träumt und sinnt,
drum malt man den geflügelten Amor blind.“*

In Shakespeares facettenreichem Meisterwerk möchten alle geliebt werden. Aber um dies zu erreichen, muss jeder mit Hindernissen, innerlichen wie äußerlichen, kämpfen. Das Verwirrspiel und der Traum von Liebe sowie der damit verbundene Zauber werden mit Mitteln des phantastischen Theaters mit märchenhafter Würze zur Aufführung gebracht. Sehen und Nichtsehen, Erkennen und Nichterkennen, Wissen und Nichtwissen wechseln einander ab. Die Zuschauer werden Zeuge von gestörter und wiederhergestellter Ordnung. Der mutige Protest einer jungen Frau genügt, um das Ordnungsgefüge Athens unter der Herrschaft Theseus zu erschüttern. Für Momente gerät die Welt aus den Fugen, aber sie ordnet sich doch wieder zu schöner Harmonie. Alles geschieht aber nur wie im Traum. Shakespeare stellt diese komische Welt unter das Gesetz der Verrücktheit, die auch im buchstäblichen Sinn alles vom gewohnten Ort ver-rückt.

Die Presse zeigte sich auch bei diesem Stück begeistert und schrieb: *„Zauberhafte Götterspeise im MARTa-Forum: Auf der Bühne zeigte sich die integrative Theatergruppe aus Bielefeld als ein Ensemble, das es versteht, ihr Publikum mit Witz und Darstellungskraft zu begeistern. Eine ganz besondere durchweg zauberhafte und stimmige Inszenierung, die einer professionellen Aufführung in nichts nachstand. Besonders wurde diese Aufführung durch die spürbare Spielfreude des Ensembles, die Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit ihres Agierens, die Natürlichkeit ihres Zusammenspiels ... bei dieser Arbeit ziehen eben nicht manche die anderen mit, sondern stützt jeder jeden und jeder gibt jedem.“* (NW 4.9.06)



Das integrative Theater „Götterspeise“ aus Bielefeld feiert sein 10-jähriges Bestehen.

Was macht für Theaterpädagogen das Besondere an der Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Spielern aus?

Gibt es überhaupt etwas besonderes, dass sich von der ‚normalen‘ Theaterarbeit unterscheidet? Integrative Theaterarbeit ist Grenzgang und im besten Fall Grenzüberschreitung. SchauspielerInnen sind eine besondere ‚Sorte‘ Mensch. Behinderte DarstellerInnen sind unter ihnen die Spezialisten. Die künstlerische Arbeit hat da ihre Grenzen, wo die persönlichen Handicaps der SchauspielerInnen (behindert oder nicht behindert) erfahren werden. Grenzüberschreitung ist jedoch möglich in der Verlangsamung, in häufigen Wiederholungen (Proben) und der Arbeit mit dem Mut der Verzweiflung in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens.

Martin Neumann: *„Theaterarbeit bedeutet für behinderte Menschen meiner Erfahrung nach aus der Situation des Empfangens und Bemitleidet-Werdens in eine Haltung des absoluten Gebens als SchauspielerInnen auf der Bühne zu gehen. Für behinderte wie nicht behinderte Künstler ist die gemeinsame Arbeit zugleich gegenseitige Bereicherung und Herausforderung. Das So-Sein und das Anders-Sein der Kollegen anzunehmen und gegebenenfalls auch damit zu hadern und zu kämpfen. Ich liebe die Authentizität und die Direktheit der behinderten Akteure in Bezug auf Gefühle, eigene Bedürfnisse und eigene spezielle Ausdrucksformen. Ich schätze es nach vielen Jahren immer wieder neue Herausforderungen anzunehmen: zum Beispiel Inszenierungen mit behinderten DarstellerInnen nicht auf Körperausdruck und Bewegung zu reduzieren, sondern Sprache und Sprechen als gleichberechtigte Form in einer Produktion zu verwenden, wie bei jedem normalneurotischen Schauspieler die persönlichen Grenzen zu erkennen, damit zu ‚spielen‘, zu fördern und zu fordern.“*

Der Verein

Das Forum für Kreativität und Kommunikation e.V. ist theaterpädagogisches Zentrum und Freies Theater zu gleich. In den vergangenen Jahren hatten Jahr für Jahr vom Ministerpräsidenten des Landes NRW geförderte freie professionelle Produktionen wie „Klamms Krieg“, „Elling“, „Dossier Ronald Akkerman“ oder „Angebot und Nachfrage“ Premiere. In 2008 steht ein Stück zum Thema Rechtsradikalismus „Der Kick“ von Andreas Veiel und Gesinde Schmidt auf dem Programm, das im Bielefelder Winfriedhaus aufgeführt wird. Der Verein mit seinen 60 Mitgliedern wird seit Vereinsgründung im Jahr 1989 auf selbstständiger Basis geleitet. Er bietet Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, LehrerInnen, ErzieherInnen, themenzentrierte Theater- und Tanzprojekte in Schulen (Gewalt-, Suchtprävention, Streitschlichtung, Zukunft, Sprachförderung, Zivilcourage), Coaching und Training in Schauspiel, Stimme, Präsentation, Körpersprache und Rhetorik an.

Theaterprojekte

Kernpunkt ist die integrative Theaterarbeit. Die TheaterpädagogInnen des Forums sind mobil, sie reisen auch in andere Einrichtungen im Bundesgebiet und führen dort auch Projekte über 2 bis

3 Tage oder eine Woche in Einrichtungen der Behindertenhilfe durch. Die Arbeit mit Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung basiert auf dem Arbeiten mit dem Potential bzw. den Ressourcen der Teilnehmer und TeilnehmerInnen. Ihr Können wird konstruktiv genutzt, um eigene Grenzen zu erkunden, sich im Kontakt mit anderen zu erproben und von- und miteinander zu lernen. Für die Auseinandersetzung mit Gefühlen bietet die Projektarbeit einen geschützten Rahmen. Durch die Arbeit im Ensemble wird die Fähigkeit sich konstruktiv auseinanderzusetzen trainiert. Mittels der im Projekt gewonnenen Erfahrungen können die TeilnehmerInnen sich und ihr Lebensumfeld neu wahrnehmen und entwickeln positive Wege für das gemeinsame Miteinander. Dabei ist ein Aspekt die Stärkung von Selbstwert und Selbstbewusstsein durch die Aufführung gemeinsam erarbeiteter Szenen vor Publikum.

Das entstehende Produkt kann auf den Erfahrungen und Erlebnissen oder den eigenen Themen der Menschen mit und ohne Behinderung aufbauen (z. B. Träume – Wünsche, Jahreszeiten, Buchvorlagen, vorhandene Geschichten). Möglich sind auch Themen, die in einer Gruppe brisant sind: Kommunikation, soziale Kompetenz, Umgang mit Gefühlen. Durch Körper-, Stimm- und Schauspieltraining erhalten die Beteiligten Handwerkszeug zur Sensibilisierung der Wahrnehmung, im Spiel- und Improvisationstraining wird die eigene szenische Phantasie angeregt. Lernfelder sind Kleingruppen, Einzel- oder Ensemblearbeit. Die entstandenen Szenen werden dramaturgisch verfeinert und zu einer Präsentation verdichtet.

Was bei dem erfolgreichen Tourneetheater „Götterspeise“ fehlt – wie sollte es anders sein –, ist eine dauerhaft gesicherte Finanzierung ohne die übliche ‚Hängelei‘ über Projektantragsfinanzierung. Der „Sommernachtstraum“ konnte glücklicherweise über die „Aktion Mensch“ realisiert werden. Ohne den langjährigen Kooperationspartner Sport und Kultur Eckardtsheim der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel Bielefeld sowie die vielen buchenden Veranstalter wäre eine neue sechste Produktion von „Götterspeise“ gar nicht zu finanzieren.

Die Arbeit der Bielefelder „Götterspeise“ wird weitergehen. Das Ziel klar im Blick: gutes Theater machen ohne „Behindertenbonus“. Bereits im Mai 2008 wird eine weitere Produktion mit behinderten und nichtbehinderten, psychiatriee erfahrenen und unerfahrenen Akteuren – dieses Mal Tanztheater – zu erleben sein.

Kontakt

Theatergruppe Götterspeise, c/o Forum für Kreativität und Kommunikation e. V. Theaterpädagogisches Zentrum Bielefeld, Markgrafenstr. 3, 33602 Bielefeld, Email: forum-@t-online.de, Tel. 0521 176980. Fax 0521 1366490, Internet: <http://www.forum-info.de>; <http://www.tpz-bielefeld.de>

THEATER VON ANFANG AN!

**Theater von
Anfang an!
Vom 6. bis 9.
November 2008
findet das erste
deutsche Festival
des Theaters für
die Jüngsten
im Theater Junge
Generation
Dresden statt.**



Seit einigen Jahren entstehen auch in Deutschland Inszenierungen für die jüngsten Theaterzuschauer und nicht mehr nur bei unseren europäischen Nachbarn in Frankreich, Dänemark, Italien und anderswo. Inspiriert durch das Schaffen und die Erfahrungen ihrer europäischen Kollegen haben sich in Deutschland Künstlerinnen und Künstler daran gemacht, mit dem Theater für die Jüngsten das Kleinkind als Theaterzuschauer zu entdecken.

Seit Oktober 2006 werden einige Theater im Rahmen des bundesweiten Modellprojekts „Theater von Anfang an! Vernetzung, Modelle und Methoden: Impulse für das Feld frühkindlicher ästhetischer Bildung“ vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland unterstützt. Das Projekt findet seinen Abschluss mit dem ersten nationalen Festival des Theaters für die Allerkleinsten in der

Bundesrepublik Deutschland vom 6. bis 9. November 2008 in Dresden. Im Theater Junge Generation Dresden werden Kinder- und Jugendtheater aus Deutschland acht Inszenierungen für Kinder unter drei Jahren präsentieren, die seit dem Beginn des Projekts entstanden sind. Das Festival wird der Auftakt für eine öffentlichkeitswirksame Kampagne sein, um das Theater für die Jüngsten bei Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und in der Ausbildung populärer zu machen sowie Künstler, Veranstalter und Festivalmacher zu ermutigen, sich den jüngsten Theaterzuschauern zuzuwenden und dabei das ästhetische und das soziale Potenzial dieser Theaterform zu entdecken. Die Vorstellungen richten sich an Kinder aus Dresdner Kindertagesstätten, an die Familien in Dresden und im Umland sowie an ein nationales und europäisches Fachpublikum.



Kontakt

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der
Bundesrepublik Deutschland

Weitere Informationen

www.theatervonanfangan.de

Berliner Büro

Parkau 29
10367 Berlin

g.droste@kjtz.de

Tel.: 030- 559 63 16

Fax: 030 - 553 21 66

projekt.berlin@kjtz.de

Das Projekt „Theater von Anfang an!“ wird gefördert durch die „Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V.“

Schirmherrin des Projektes „Theater von Anfang an!“ ist die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ursula von der Leyen.

Das Festival „Theater von Anfang an!“ ist eine Veranstaltung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland in der Kooperation mit dem Theater Junge Generation Dresden. Es wird unterstützt von der Kulturstiftung des Bundes und vom Amt für Kultur und Denkmalschutz der Landeshauptstadt Dresden.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Landeshauptstadt
Dresden



THEATER LEHREN – THEATER LERNEN

Darstellendes Spiel im Erststudium

Dorothea Hilliger

Wie nicht zuletzt im Themenheft „Theater in der Schule“ der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (H. 51) deutlich wurde: Das Fach Darstellendes Spiel etabliert sich mehr und mehr an den Schulen in Deutschland als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Bildender Kunst. Zu diesem Aufschwung gehört, dass junge, umfassend ausgebildete Theaterlehrer beginnen an die Schulen zu drängen. Seit nunmehr fünf Jahren ist es möglich, Darstellendes Spiel als vollwertiges Fach grundständig zu studieren. Die ersten Absolventinnen und Absolventen sind bereits als fertige Lehrer an den Schulen tätig oder befinden sich im Referendariat.

Wo gibt es diesen Studiengang?

Fünf Hochschulen im Großraum Hannover/Braunschweig bieten den Studiengang gemeinsam an, Studierende können Lehrangebote all dieser Hochschulen nutzen. Es handelt sich dabei um die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HBK), die Leibniz Universität Hannover (LUH), die Hochschule für Musik und Theater (HMT), die Universität Hildesheim (UHi) sowie die Technische Universität Braunschweig (TUB). Jede Hochschule bringt ihr eigenes Profil und ihre spezifischen Stärken in den Studiengang ein, so dass die Studierenden dazu angeregt werden, im Verlauf ihres Studiums ihre eigenen künstlerischen und wissenschaftlichen Schwerpunkte zu finden und zu entwickeln. Durch die enge Zusammenarbeit mit Schulen und Theatern der Region ergeben sich schon im Studium vielfältige Möglichkeiten des Praxisbezuges und der eigenen tätigen Erprobung in der Theaterarbeit.

Wie für alle Lehramtsstudiengänge vorgeschrieben, erfolgte auch im Studiengang Darstellendes Spiel die Umstellung auf das modularisierte Bachelor- und Mastersystem: Nach sechs Semestern Regelstudienzeit ist ein erster, berufsqualifizierender Abschluss vorgesehen, der „Bachelor of Arts“. Er ermöglicht die Aufnahme einer theaterpädagogisch orientierten Tätigkeit in der Jugendarbeit, in anderen kulturellen oder sozialen Feldern, am Theater usw. Wer Lehrer werden möchte, setzt sein Studium im Masterprogramm fort und kann nach vier weiteren Semestern – als Voraussetzung für das nachfolgende Referendariat und die spätere Arbeit als Theaterlehrer an der Schule – den „Master of education“ erwerben. Die Qualifikation gilt für die Sekundarstufe I und II.

Studienseminare Darstellendes Spiel in der zweiten Ausbildungsphase werden momentan nur in Niedersachsen angeboten, doch wird die Einrichtung von Referendariatsplätzen auch in anderen Bundesländern vorbereitet.

Das Fach kann in Kombination mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Kunst oder Musik studiert werden, eine Erweiterung der Kombinationsmöglichkeiten ist angestrebt.



Das Fach Darstellendes Spiel an der Hochschule für Musik und Theater (HMT) Rostock

Was studiert man dort?

Das Studienfach Darstellendes Spiel versteht sich als ein Theorie und Praxis integrierendes, künstlerisch-wissenschaftliches Studium. Es vermittelt Fachwissen in den Bereichen Theater, Performance Art und Kunst in Aktion. Es leitet an zu eigener künstlerischer Praxis – von der Materialauswahl über die Probenarbeit bis zur Abschlusspräsentation. Die Studieninhalte umfassen die praktischen Grundlagen des szenischen Spiels und dessen Präsentationsformen. Hinzu kommen Übungen und Fachwissen aus den Bereichen Neue Medien und populäre Kultur, Aufführungsanalyse und Ästhetik des Gegenwartstheaters, Theatergeschichte / Theatertheorie, Modelle und Methoden der Theaterpädagogik, Planung, Durchführung und Reflexion szenischer Prozesse und eigener künstlerischer Projekte. Künstlerische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lerninhalte sowie Methoden werden eng aufeinander bezogen. Das eigene künstlerische Experimentieren, die wissenschaftliche und didaktische Reflexion ebenso wie der Transfer der Kunstformen Theater und Performance in die schulische und außerschulische Praxis ergänzen einander.

Wer kann studieren?

Es ist möglich, das Studium direkt nach dem Abitur aufzunehmen. Im Studiengang gibt es dementsprechend sehr junge Studierende, aber auch solche, die vorher schon in anderen, oft künstlerischen Bereichen gearbeitet oder ein anderes Studium absolviert haben. Durch diese Altersmischung treffen unterschiedliche Erfahrungen, Haltungen und Positionierungen aufeinander, was äußerst fruchtbar und ausdrücklich erwünscht ist. Voraussetzungen zur Aufnahme des Studiums sind die Allgemeine Hochschulreife und das Bestehen einer künstlerischen Aufnahmeprüfung. Bewerben und später ggf. immatrikulieren kann man sich an der HBK Braunschweig und an der LU Hannover. Darstellendes Spiel muss in Kombination mit einem zweiten Fach

studiert werden. Der Bewerbungstermin liegt jeweils im Frühjahr, Studienbeginn ist zum Wintersemester.

Kontakt

Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

Johannes-Selenka-Platz 1, 38118 Braunschweig
<http://www.hbk-bs.de>
 Allgemeine Studienberatung:
 Gebäude 14, Raum 117
 Tel.: 0531/391-9269, E-Mail: Studienberatung@hbk-bs.de

Leibniz Universität Hannover

Deutsches Seminar, Conti-Hochhaus
 Königsworther Platz 1, 30167 Hannover
 Prof. Dr. Florian Vaßen
 Raum 438/439
 Tel.: 0511-762-4210 + 4509
 E-Mail: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de



Das Fach Darstellendes Spiel an der Hochschule für Musik und Theater (HMT) Rostock

Marion Küster

Darstellendes Spiel an der Hochschule für Musik und Theater Rostock ist, wie bislang nicht oft in Deutschland, am Institut für Schauspiel beheimatet. Das ist eine interessante Vorbedingung um sich mit dem Trennenden und Verbindenden zwischen Theater und Theater in der Schule in Theorie und Praxis des Unterrichts auseinanderzusetzen. Es gibt sowohl auf der studentischen wie auf der Ebene der Lehre Austausch. Die beiden Lehrpläne unterscheiden sich grundsätzlich in ihrer beruflichen Ausrichtung: Während die einen Schauspieler am Theater werden, ist das Ziel der Lehramtsstudenten zukünftig das Fach Theater in der Schule, hoffentlich bald grundständig für alle Schultypen, zu unterrichten.

Die Zusammenarbeit der beiden Fachrichtungen gestaltet sich wegen der intensiven und zeitig aufwendigen Ausbildung im Schauspiel und auch wegen der Besonderheit, dass Lehramtsstudenten sowohl an der Universität als auch der HMT Rostock immatrikuliert sind, nicht einfach. Dennoch besteht Interesse, Neugier und Bereitschaft an gemeinsamem, auf die Zukunft ausgerichtetem Denken. Im Rahmen der Studienreform entwickeln wir Ideen, Module im theaterpädagogischen Bereich für beide Fachrichtungen zu öffnen.

Darstellendes Spiel können Lehramtsstudenten aller Schultypen der Universität Rostock als Fach in unterschiedlichem Umfang studieren. Die Ausbildung erstreckt sich je nach Art des Ab-

Das Fach Darstellendes Spiel an der Hochschule für Musik und Theater (HMT) Rostock

schluss über einen Zeitraum von 4 bis 9 Semestern. Darstellendes Spiel kann für die Haupt- und Realschule, die Grund- und Hauptschule und im Bereich Sonderpädagogik als Fach oder neu aufgenommenes Fach mit einem Umfang von 50 SWS studiert werden. Am Ende der Ausbildung stehen schriftliche Prüfungen beim Lehrprüfungsamt Mecklenburg Vorpommern in Form von Klausuren, mündlichen Prüfungen im Fach und in Didaktik sowie eine Projektarbeit an. Lehramtsstudenten für Gymnasium schließen das Fach als Beifach mit 20 SWS mit der Verteidigung eines Abschlussprojektes ab.

Die Nachfrage für das Studium ist groß. Jedoch gibt es leider, trotz Beharrlichkeit der Nachfrage beim Ministerium, immer noch Schwierigkeiten bei der Anerkennung des Faches während des Referendariats und das, trotzdem Schulen, gerade auch im sonderpädagogischen Bereich, Bedarf an DS-Lehrern anmelden, ein durchaus veränderungswürdiger Zustand.

Jeweils zum Wintersemester werden 10–12 Bewerber bei einer Eignungsprüfung für das Studium ausgewählt. An dem Prüfungstag unterziehen sich die Bewerber einem Bewegungs- und Sprech- und Stimmtest, sie präsentieren einen Rollenausschnitt und improvisieren in der Gruppe miteinander. Ein Prüfungsgespräch beschließt den Tag.

Das Studium soll die Studenten befähigen, das Fach Darstellendes Spiel als Lehrer in der Schule, entsprechend des gewählten Schultyps, zu unterrichten. Die Studieninhalte setzen sich so zusammen, dass die Methoden des Darstellenden Spiels in unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt werden können. So können und sollen die Prinzipien des Darstellenden Spiels auch als Lernmethoden in unterschiedlichen Unterrichtsfächern angewendet werden. Die Studenten werden darin befähigt, dass Schüler über die Grundlagen des DS eine Erweiterung sozialer Kompetenz erfahren, Praktiken erwerben eigene, ihren Erlebnis- und Erfahrungsbereichen entsprechende Problemstellungen über darstellende Mittel zum Ausdruck zu bringen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen und sie zu Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu führen.

Studierende erlernen Methoden Schülern zu vermitteln, das sie Umgebende zu beobachten, zu beschreiben und zu bewerten, ihrem Ausbildungs- und Altersstand entsprechend, eine Rolle zu erfassen und umzusetzen. Sie erlernen, wie sie mit Schülern eine Eigenproduktion oder Aufführungen nach literarischen Vorlagen hervorbringen können.

Das Kennenlernen von Theaterstruktur, die Auseinandersetzung mit Theatergeschichte, mit den Aufgaben, Zielen und Inhalten

des Theaters der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, das Beschäftigen mit Zuschaukunst sowie dem Rezeptionsverhalten nehmen einen zentralen Raum ein.

Das Studium ist praxisorientiert gestaltet. An den Schulen der Hansestadt haben die Studenten Gelegenheit, ihre Kenntnisse mit Schülern unter fachlicher Begleitung zu erproben. Das Volkstheater Rostock ist bei Regie-Hospitationen und Projekten zur Betreuung von Kinder- und Jugendtheaterproduktionen Partner. Innerhalb der Hochschule werden mit Studierenden aller Institute interdisziplinäre Projekte gestaltet. Das Rektorat der Hochschule sieht institutsübergreifende Arbeit als einen Schwerpunkt an. So wurde im letzten Jahr der Wettbewerb „HMT – interdisziplinär“ erfolgreich ins Leben gerufen.

Im Rahmen einer gemeinsamen Produktion mit dem Institut für Musik gestaltete das Fach Darstellendes Spiel im Sommersemester das Projekt „Medea – Texte – Musik“ und wird im Sommer 2008 einen Abend, bei dem das Schaffen Franz Schuberts Ausgangspunkt der Auseinandersetzung sein wird, erarbeiten.

In einer Kooperation mit dem Bereich Sonderpädagogik der Universität Rostock und der Universität San Francisco entwickeln wir nach dem Beispiel von „Integrated Playgroups for children“ (P. Wolfberg 2004) im Bereich Autismus gemeinsam „Integrative Drama-Gruppen für Jugendliche“. Die Arbeit an diesem Projekt war für unsere Idee, im Mai 2009 eine Konferenz zum Thema „Drama in Education for children and youngsters at risk“ durchzuführen, ausschlaggebend. Mit diesem Tagungsthema möchten wir einen internationalen, wissenschaftlichen und praktischen Austausch in den Räumen der Hochschule, in Kooperation mit dem Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation initiieren. Darstellendes Spiel in der Sonderpädagogik steht bislang nicht im Zentrum der Diskussion. Die Konzentration auf die künstlerisch-ästhetische Ausrichtung des Faches ist momentan allgegenwärtig, doch bei aller Komplexität dieses Wirkens wollen wir den sozialpsychologischen Aspekten des Theaterspiels im Zusammenhang der Arbeit mit risikobelasteten Kindern, Jugendlichen und der sie umgebenden Erwachsenen bei der Tagung Raum geben.

Internationaler Austausch ist seit einiger Zeit Bestandteil unserer Ausbildung.

Über weit reichende Kontakte, die sich vorrangig über IDEA hergestellt haben, pflegen wir Praktikums- und Dozentenaustausch mit Norwegen, Dänemark, den Niederlanden, Finnland, der Schweiz und Indien.

Ein langfristig angelegtes, interkulturelles als auch interdisziplinäres „Theatre in Community“-Projekt besteht mit einem Dorf in Minas Gerais, Brasilien. Es basiert auf gegenseitigem Austausch und Unterstützung und wird nach einer Zeit unter umgekehrtem Vorzeichen seine Fortsetzung in Deutschland (Mecklenburg Vorpommern und Berlin) finden.

Über diese Arbeit sind umfangreiche Kooperationen entstanden, so mit der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, den brasilianischen Universitäten Ouro Preto (UFOP), Belo Horizonte und Divinópolis. Soziologische und theaterpädagogische Ansätze werden hier untersucht und sinnvoll miteinander verknüpft.

Am Institut studieren 50 Lehramtsstudenten das Fach, die die Ausbildung mit hohem Engagement, das über die Lehrveranstaltungen weit hinausgeht, aktiv mitgestalten.



Theater lernen komplex

Reflexionen zu einem Projekt an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig

Dorothea Hilliger

Die Kunstform Theater und die dort stattfindenden Kommunikationsprozesse sind hochkomplex. Das macht sie so spannend und in pädagogischen Kontexten so ungeheuer wertvoll.

Theaterpädagogisch Schaffende müssen Gestaltungsideen zu allen am Theater beteiligten Einzelkünsten entwickeln und einer Gruppe praktisch tätig vermitteln können. Wie kann man dieser Kunstform Theater innewohnenden Komplexität in der Ausbildung von Theaterpädagogen und Theaterlehrern gerecht werden? Selbstverständlich muss es Schwerpunktsetzungen in Form von Seminaren und Übungen zu szenischem Improvisieren, Raum, Kostüm, Neuen Medien, zu Theatertheorie und -geschichte und anderem mehr geben. Genauso selbstverständlich aber muss ein Studium die Möglichkeit eröffnen, die Komplexität der Kunstform Theater beispielhaft aufzunehmen in einem Projekt, das die Studierenden schrittweise an die umfassenden Möglichkeiten und Erfordernisse kreativen Handelns mit einer Theatergruppe heranzuführt. Im Folgenden soll ein Projekt vorgestellt werden, was in seiner Position zwischen bildender und szenischer Kunst, zwischen Lehre und Gestaltung, zwischen Anlehnung an eine historische

Gestaltungsweise und einem aktuellem Zugriff Impulse geben kann für vergleichbare Projekte auch anderer Art.

Der Titel des Projekts „videotriadischesklangfigurinenexperiment“ weist bereits hin auf den kunstübergreifenden Charakter. Die Projektankündigung betont einmal mehr, dass alle Beteiligten sich hier auf ein gemeinsames künstlerisches Experiment eingelassen haben, in dem es Eck- und Orientierungspunkte gab, dessen Ergebnis aber offen war: „20 Studierende des Studiengangs Kunst in Aktion / Darstellendes Spiel erforschen mit ihren Dozenten bildnerisch, szenisch und klanglich den Bauhauskünstler Oskar Schlemmer. Entstanden ist eine Bühnenpräsentation, die auf Basis neu entwickelter Figurinen mit der Formstrenge der klassischen Moderne spielt. Mitspieler sind Theaterkunst, Klangkunst und Video.“

Oskar Schlemmers Bühnenwerke als Ausgangspunkt

Der bildende Künstler Oskar Schlemmer (1888–1943) befand sich schon früh in einer bemerkenswerten Nähe zu den szenischen Künsten. Erste Überlegungen und Vorarbeiten zu seinem 1922 uraufgeführten Triadischen Ballett reichen zurück in das Jahr 1912. Unter seiner Leitung (1923–1929) entstanden an der Bauhausbühne zahlreiche weitere Bühnenwerke.

Mit Oskar Schlemmer als Ausgangspunkt für eine neue Bühnenarbeit fiel die Wahl bewusst auf einen Künstler, dessen Position in vielerlei Hinsicht beispielhaft ist für die kulturelle Umbruchphase zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Er vollzog einen ähnlich radikalen Bruch mit dem Literaturtheater und mit dem klassischen Ballett wie Edward Gordon Craig, Adolphe Appia, Emile-Jacques Dalcroze oder die Tanzreformerinnen Isadora Duncan, Loie Fuller, Valeska Gert u. a. Schlemmer muss damit als einer der Wegbereiter für ein Theater gelten, das Kunstgrenzen sprengt, dabei die gestalterischen Möglichkeiten der beteiligten Einzelkünste umfassend auslotet und so zu neuen künstlerischen Wegen gelangt. Wie Brecht in seinem Text „Über Bühnenbau“ beschreibt, behält der einzelne Künstler „in seiner Assoziation mit den anderen Künsten, durch eine *Trennung der Elemente* die Individualität seiner Kunst ebenso aufrecht, wie dies die anderen Künste tun. Das Zusammenspiel der Künste wird so ein lebendiges; der Widerspruch der Elemente ist nicht ausgelöscht.“ (Brecht, S. 441)

Der Rückgriff auf einen Künstler wie Oskar Schlemmer kann im pädagogischen Kontext die ganze Dimension des Umbruchs künstlerischer Zeichen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und dessen Folgen für aktuelle Formate aufscheinen lassen.

Geht es in der Bezugnahme auf eine solche historische Position erklärtermaßen darum, eigene, in jeder Hinsicht heutige Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen, so werden *in einem Prozess der Anverwandlung* philosophische Grundannahmen, Gesetzmäßigkeiten in der Gestaltung wie auch Arbeitsweisen reflektiert. Die-



ser Prozess kann zu einem erhöhten Bewusstsein über eigene Positionierungen auch in anderen theaterkünstlerischen Arbeiten führen.

Szenisches Gestalten an einer Kunsthochschule

Die Ansiedlung des Studiengangs Darstellendes Spiel / Kunst in Aktion an der Kunsthochschule Braunschweig legt nicht nur einen kunstübergreifenden Gestaltungsansatz nahe, sondern ermöglicht auch die Nutzung der dort vorhandenen Holz-, Metall-, Kunststoff- und weiterer Werkstätten. Indem das Projekt Entwurfsarbeiten für die Bühne und deren handwerkliche Umsetzung einschließt, befindet es sich in seiner Anlage auch in der Nähe zu Oskar Schlemmers Wirkungsstätte und Arbeitsweise am Bauhaus.

Besonderes Kennzeichen Schlemmers ist ein hohes Maß an Formstrenge. Seinen Bühnenwerken liegt eine Beschäftigung mit dem menschlichen Körper zugrunde, den er in seiner Form, in seinen Bewegungen und im Verhältnis zu dem ihn umgebenden Raum zu erforschen suchte. Hieraus gewonnene mathematische Gesetzmäßigkeiten wurden zur Basis seiner gestalterischen Arbeit, die er in philosophischer wie künstlerischer Hinsicht als Grundlage einer höheren Freiheit des Menschen ansah: „Das Gesetz der Form gibt Freiheit des Ausdrucks.“ (Schlemmer zitiert nach Scheper, S. 33)

Eine Hochschule für Bildende Künste ist – auch wenn hier selbstverständlich verschiedenste Theaterformate parallel entstehen – ein Ort, der es nahelegt, ästhetische Positionen auch aus der Beschäftigung mit Raum, Körper, Bewegung, Licht und Objekten zu gewinnen und so wesentliche künstlerische Traditionslinien neu zu denken. Eine gewisse Formstrenge bedeutet eine Einschränkung, die für alle beteiligten Künste eine kreativ zu wendende Herausforderung werden kann. Eine Spielerin formuliert dies in einem Publikumsgespräch folgendermaßen: „Das ist genau das, was es ausmacht. Man muss sich immer wieder damit auseinandersetzen: man muss über die Form gehen. Man setzt sich damit selbst die Schranke oder es wird einem eine Schranke gesetzt, aber man versucht trotzdem daran weiter zu arbeiten und dieses Zurücknehmen eigener Interessen vielleicht oder eigener Begierde ... und dann aber wieder was Entdecken, was an die Stelle von was anderem tritt, was man erwartet hat. (...) Ich glaube, dass das Stück auch dadurch lebt, dass immer wieder die Auseinandersetzung darin besteht, dass man sich beschränkt und dann wieder ein Stück dazugeben kann.“ (Nicole Chwalek, Juni 2007)

In einem größeren Projekt kann die Formbezogenheit zudem die verschiedenen Künste und Künstler mit ihren unterschiedlichen Gestaltungsansätzen zu einer komplexen Gesamtästhetik zusammenführen. Formale Gestaltungsprinzipien werden zu einem Strukturierungselement, auf das sich alle Beteiligten in ihrer künstlerischen Arbeit beziehen können. Indem sich auch Studierende zunehmend eigenständig in diesen Strukturen bewegen und ausdrücken können, werden eine Vielzahl von Impulsen eingebracht, künstlerische Positionierungen erprobt, ästhetische Entscheidungen ausgefochten und Lehr- und Lernprozesse Schritt für Schritt enthierarchisiert.



„Theater lernen komplex“ – Prämissen zur Projektentwicklung

Für jedes Theaterprojekt müssen die Prämissen neu und anders entwickelt werden. Je komplexer der Ansatz ist, desto klarer müssen sie definiert sein, damit sie für alle Beteiligten Orientierungspunkte und Richtlinien liefern können. Damit die hier beschriebene Arbeit beispielhaft werden kann, sollen die Prämissen der szenischen Präsentation zu Oskar Schlemmer in ihrer Bezogenheit auf die verschiedenen beteiligten Künste wie auch auf den historischen und aktuellen Kontext zusammenfassend formuliert werden:

Erforschung: Die Annäherung an die historische Position wird forschend, experimentell, auf eine neu zu entwickelnde Praxis bezogen. Die Möglichkeiten des Zusammenspiels verschiedener Kunstformen werden auf der Bühne ausgelotet – unter Bewahrung ihrer jeweiligen Spezifik.

Zusammenspiel verschiedener Künste: Bildende und szenische Kunst treffen schon bei Schlemmer zusammen, auch Bezüge zur Klangkunst sind enthalten. In seinen Bauhaustänzen experimentierte er mit den Klangqualitäten verschiedener Instrumente und Materialien, die als Teil des Kostüms am Körper des Spielers angebracht waren oder sich als Klangkörper im Raum befanden. Der Einbezug einer Videoposition ergibt sich für uns folgerichtig aus Schlemmers Idealvorstellung von der Kunstfigur auf der Bühne, die nämlich „den Menschen aus seiner Gebundenheit (...) lösen und seine Bewegungsfreiheit über das natürliche Maß (...) steigern“ sollte. (Schlemmer 1925, S. 18) Schlemmer selbst sah im Fortschreiten der Technik die Möglichkeit, dieses Ideal auf der Bühne zu verwirklichen.

Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis

Figurinen: Schlemmers bildhafte Vorstellung von Theater verwirklichte sich in Kostümen, die die Eigenart des menschlichen Körpers durch Überformungen deutlich hervortreten ließen. Diese Kostüme, Figurinen genannt, konnten eine eigene künstlerische Position auf der Bühne behaupten. Als Ausgangspunkt für das aktuelle Bühnenwerk werden Figurinen unter Verwendung heute gängiger Materialien neu entwickelt und gebaut. Sie werden nicht nur am Körper der Darsteller getragen, sondern funktionieren auch als Objekte im Raum.

Szenisches Experimentieren: Schlemmers Tänzer folgten einer zuvor festgelegten Bodengeometrie, die neue Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen sollte: Es „bekommt der Raum ein bestimmtes Gesicht, das er zuvor nicht hatte. Seine Gesetzmäßigkeit wird fühlbar und der Akteur, der Schauspieler oder Tänzer wird von dieser ihm sonst nicht bewussten Raumsystematik ‚behext‘ und er bewegt sich darin anders als in dem unbestimmten Fluidum des Raumes.“ (Schlemmer 1928, S. 1064) Unser Ziel war es, im freien Experimentieren mit den Figurinen, mit ihren Formen, ihren Klang-, Rhythmisierungs- und Bewegungsmöglichkeiten, neue Gestaltungsqualitäten und Geschichten für die Bühne zu entdecken. (Zu Methoden szenischen Experimentierens vgl. Hilliger 2006)

Kollektive Kunst: Anders als bei Schlemmer, den man als einen Vertreter des Regietheaters charakterisieren kann, treffen in dem aktuellen Projekt verschiedene Kunstformen in Gestalt verschiedener Künstler zusammen. Gestaltungsentscheidungen müssen deshalb im Erarbeitungsprozess immer wieder ausgehandelt werden. Dies ist ein Prozess, der auch während der Aufführungen weiter fortgesetzt wird.

Formstrenge: Der hohe experimentelle Anteil in dem aktuellen Projekt ist nur möglich auf der Basis von Gestaltungsprinzipien, die leitmotivisch funktionieren. Sie werden aus der Beschäftigung mit der historischen Position gewonnen und ergeben für die am Projekt beteiligten Künstler (Studierende wie Dozenten)

eine Struktur, in deren Rahmen je eigene künstlerische Position gefunden werden können. Diese bestimmen die Gesamtästhetik der gemeinsamen Bühnenpräsentation.

Künstlerisch-pädagogisches Projekt: Die Grundidee und die Prämissen für das Projekt sind in unserem Fall von den Dozenten entwickelt worden. Erklärtes Ziel war es, die Beschäftigung mit der historischen Position und die Entwicklung von aktuellen Gestaltungsprinzipien so weit voranzutreiben, dass alle Projektbeteiligten künstlerisch eigenständig agieren können, das heißt zum Beispiel Figurinen entwerfen und bauen, Szenen finden oder an der Gesamtdramaturgie weiterarbeiten.

Informationen zum Projekt

Das angeleitete studentische Projekt hatte im Juli 2007 an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig Premiere. Es folgten Aufführungen im Malkasten Düsseldorf und im Staatstheater Braunschweig. Im April 2008 finden Präsentationen an der Züricher Hochschule der Künste (Theater der Künste) sowie in der Niedersächsischen Landesvertretung in Berlin statt.

Die Fotos stammen von Nadine Decker.

Literatur

- Brecht, Bertolt: Über Bühnenbau und Musik des epischen Theaters. 1935 bis 1942. In: Schriften zum Theater I, Gesammelte Werke 15. (Hervorhebungen sind aus dem Originaltext übernommen.)
- Hilliger, Dorothea: Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexionen – Analysen. Berlin 2006
- Scheper, Dirk: Das Triadische Ballett und die Bauhausbühne. Schriftenreihe der Akademie der Künste Berlin 1988, Band 20
- Schlemmer, Oskar: Mensch und Kunstfigur. In: Die Bühne im Bauhaus, 1925, S. 7–24
- Schlemmer, Oskar: Neue Formen der Bühne. In: Schünemanns Monatshefte Nr. 10, 1928, S. 1062–1072

Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis

Gabriele Czerny

Eine der größten Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler heutzutage ist es zweifelsohne, ihre vielfältigen Eindrücke, die sie aus Medien und ihrer pluralen Lebenswelt insgesamt gewinnen, zu verarbeiten und ihnen einen angemessenen Ausdruck verleihen zu können. Ausdruck meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, die äußeren Eindrücke emotional und intellektuell so zu verarbeiten, dass ein sinnstiftender Zusammenhang in der Wahrnehmung hergestellt werden kann. Dabei werden Brüche und Spannungen nicht ausgeblendet. Anliegen der Schule muss es deshalb sein, ästhetisch-kommunikative Wahrnehmungsweisen zu fördern.

Schülerinnen und Schüler sollen ästhetisches Urteilsvermögen erwerben, vorhandene Anlagen zu eigenständigem Gestalten entwickeln und angemessenes Verhalten üben. Begreift man die Stärkung der Ich-, der Sach- und der Sozialkompetenz als eine

wesentliche Aufgabe der Schule und des Bildungsprozesses, so ist die Bedeutung der ästhetischen Bildung offensichtlich. Ästhetische Bildung als kulturelle Praxis dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, wirkt kompensatorisch, hält den Blick frei für Lebensalternativen und Sinngebungen und befördert Kreativität und Phantasie.

Im Folgenden möchte ich jetzt aufzeigen, welche ästhetischen Bildungsprozesse beim Theaterspielen möglich werden und wie damit verbundene ästhetische Bildungserfahrungen zum Kompetenzerwerb führen können.

Ästhetische Bildungsprozesse

Ästhetische Bildungsprozesse sind fundamental auf ästhetische Erfahrungen angewiesen. Sie sind wie theoretische, moralische

oder praktische Erfahrungen entscheidende Momente von Bildungsprozessen. Ästhetisch sind Erfahrungen dann, wenn sie einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen markieren. Diese Brüche können sich zwischen den folgenden Bereichen ereignen:

- Ich und Spieler-Ich,
- Spieler-Ich und Figuren-Ich,
- Textspiel und Spieltext,
- Spieler/Figuren-Ich und Ensemble,
- Ensemble und Publikum.

Sie haben einen kontemplativen, reflexiven und dekonstruktiven Charakter (Zirfas), der das bislang Unerhörte, Ungesehene, Unerahnte hören, sehen und ahnen lässt. Sie bringen das Andere zur Geltung. In der ästhetischen Erfahrung wird die (sinnliche) Selbsterfahrung zur Fremderfahrung. Die Grundsituation der ästhetischen Erfahrung ist die Erfahrung eines Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss.

Ich und Spieler-Ich

Im Mittelpunkt des Theaterprozesses steht die Person des Spielers. Die Bildung des eigenen Selbst ist deshalb grundlegende Voraussetzung jeglicher theaterpädagogischen Arbeit, da die Akzeptanz der eigenen Person und die Einschätzung des eigenen Könnens grundlegend für die Theaterarbeit sind. Der Schüler lernt bewusst, sein eigenes Ich wahrzunehmen, lernt seine Möglichkeiten und Grenzen kennen mit dem Ziel, sein individuelles Spieler-Ich auszubilden. Ein wesentliches Augenmerk dieser Phase liegt darauf, dass die Schüler sich der Gegenwart ihres Körpers bewusst werden.

Die ästhetische Erfahrung, die die Schüler dabei machen, bewegt sich zwischen „Körper-Haben“ und „Körper-Sein“. „Körper-Haben“ meint hier, sich unmittelbar einlassen können auf das, was man empfindet, fühlt und sich vorstellt. Die individuelle Körperwahrnehmung bedarf jedoch einer reflektierenden und auch distanzierenden Betrachtung, damit der individuelle Körper des Schülers sich zu einem Spielkörper objektiviert zum „Körper-Sein.“ Die Erfahrungsqualität beruht auf diesem Perspektivenwechsel. Wie können nun solche Erfahrungsprozesse initiiert werden? Dazu gibt es eine Reihe von theaterpädagogischen Übungen zur Wahrnehmung, Emotion, Phantasie, Imagination, Bewegung, Spannung und Entspannung, Atem, Stimme und Sprache. Es ist wichtig bei der Durchführung dieser Übungen, dass dem subjektiven Erleben der einzelnen Schüler Raum gegeben wird, sodass sie elementare Erfahrungen in diesen Bereichen sammeln können.

Der Prozess, der sich zwischen dem Ich und dem Spieler-Ich entfaltet, fördert das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexivität von Schülern. Es kann so von personaler Kompetenz gesprochen werden.

Spieler-Ich und Figuren-Ich

Die Bildung des Spieler-Ichs ist zentral für die Verwandlung in ein Figuren-Ich.

Auch in der Entwicklung vom Spieler zur Figur werden die Bereiche der Selbstbildung wirksam, um sich in fremde Personen und Situationen einfühlen zu können. Geht es in dem ersten Bereich vor allem darum sich selbst zu erleben, geht es jetzt darum sich als

Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis

Figur zu erleben. Dabei muss der Schüler auf sein gesamtes Selbst, seine lebensweltlichen Erfahrungen zurückgreifen lernen, um das theatrale Spiel ausfüllen zu können. Es sind die eigenen Probleme und Erfahrungen, mit welchen der Spieler seiner Rollenfigur gegenübertritt. An diesem Punkt des Erkennens, des Eigenen und des Fremden in der Figur ist es eine wichtige theaterpädagogische Leistung des Lehrers, den Schülern Hilfestellungen zu Eigen- und Fremdbeobachtung zu geben, ihnen also das Lesen und Nachdenken über die Figuren nahe zu bringen.

Die Verkörperung zu einer Figur ermöglicht auch ein Ausloten und Abstecken der persönlichen Grenzen. In dieser Phase hat der Spieler die Möglichkeit sich selbst in einer Figur als ein Anderer zu erfahren und viele Daseinsformen seines „Ichs“ zu entdecken. In dem Raum zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, entfaltet sich sein individueller „Spielraum“. Dieser Spielraum befreit den Schüler auch davon authentisch zu sein, da er seine Identität immer wieder neu entwerfen kann.

Die ästhetische Erfahrung in diesem Prozess bewegt sich zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen. Die Schüler erwerben eine ästhetische Kompetenz, die sie befähigt, sich als handelnd, wandlungsfähig und damit auch übergangsfähig zu erleben, und vor allem auch perspektivisch zu denken. Dies alles sind Qualitäten, die notwendig sind, damit die Schüler auch lebensweltliche Kompetenzen ausbilden können.

Textspiel und Spieltext

Es gibt heute viele Facetten des theatrale Spiels: Sie bewegen sich zwischen dem Spiel nach einer Textvorlage und dem freien Spiel mit dem Text. Hier wird der Text zum Impuls für sprachliche, stimmliche und körperliche Experimente. Die Spieler können den Text verändern oder ihn durch andere Texte ergänzen. Weniger Rollentext bedingt und fordert mehr nonverbales (Zusammen-)Spiel, Körpersprache und Rhythmus sowie die Integration von Musik, Medien und Requisiten. Im freien Umgang mit dem Text zeigen sich postdramatische Einflüsse der gegenwärtigen professionellen Theaterlandschaft, d. h. es gibt keine einengende Rollenverteilung, sondern stattdessen Improvisation und Ensemblespiel.

Der Verzicht auf eine realistische Spielweise fördert die Stilisierungs- und Symbolisierungsfähigkeit der Schüler. Die Spielweise wird variantenreicher: Bilder, Fragmente, Collagen dominieren im Gegensatz zu durchgängigen dramatischen Handlungsbogen. Die ästhetische Erfahrung bewegt sich zwischen Improvisieren und Ausdrücken.



Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis

Beide Zugangsweisen, Textspiel oder Spieltext fördern die literarische Kompetenz der Schüler. Sie machen dabei ästhetische Erfahrungen, die sich zwischen Improvisieren und Ausdrücken bewegen. Dabei dringen sie tief in die Bedeutungsebenen des Textmaterials ein und entwickeln dabei Fähigkeiten zur Empathie, zum Fremdverstehen, zur moralischen Urteilskraft (Moralverstehen). Sie lernen Strategien kennen, wie man Texte verstehen lernt und entwickeln dabei eine Methodenkompetenz, die sie auch im Deutschunterricht nutzen können.

Spieler/Figuren-Ich und Ensemble

Die Gruppe als soziale Einheit prägt die Arbeits- und Kommunikationsform im Theaterprozess eindeutig. Sie begründet sich daraus, dass dem Ensemblespiel gegenüber dem solistischen Spiel Vorzug gegeben wird.

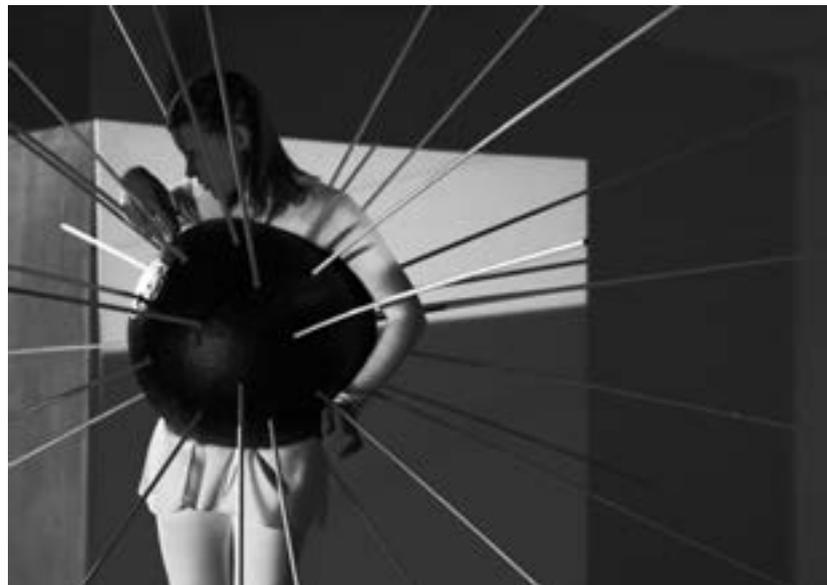
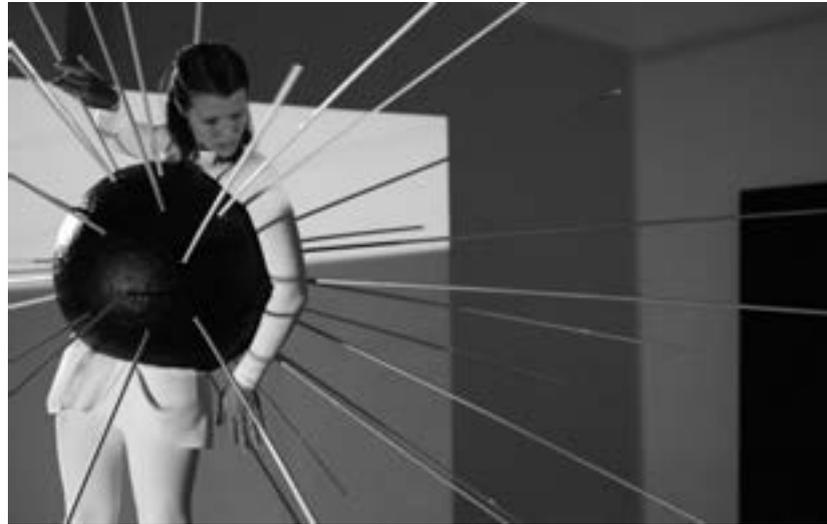
Die Schüler sind nicht nur mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken konfrontiert, sondern auch mit denen ihrer Mitspielenden. Die Begegnung und auch Konfrontation mit den Mitspielenden erfordert neben der Einfühlung auch die Fähigkeit zur Kooperation während des ganzen Spielprozesses. Die ästhetische Erfahrung bewegt sich reflektieren und aushandeln.

Die Schüler entwickeln eine Soziale Kompetenz, da Verbindlichkeit, Solidarität, Aufeinandereingehen, Toleranz und Akzeptanz der anderen Meinung und Person beim Theaterspiel selbstverständlich geübt werden. Die individuellen Wahrnehmungs- und Ausdruckserfahrungen verbinden sich mit sozialem Lernen und Differenzenerfahrung.

Ensemble und Publikum

Die Präsentation ist der Abschluss des theatralen Arbeitsprozesses. Sie zeigt das Ergebnis der Entwicklung vom individuellen Spieler-Ich zum Figuren-Ich in der Theatergruppe und spiegelt ebenfalls die Ensembleleistung wider.

Der Arbeitsprozess auf ein Ziel hin ist pädagogisch und künstlerisch wichtig; neben der individuellen Motivation erhöht sich die Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit der Gruppenarbeit und schafft letztlich die künstlerisch wichtige Distanzierung von sich selbst und der Probenarbeit. Auch hilft die Zielvorgabe eines Auftritts, Entscheidungen innerhalb der Improvisationsphase präziser herauszuarbeiten, dramaturgisch zu Szenen zu verdichten und in einen Ablauf zu bringen. Die Präsentation kann aus verschiedenen Elementen gestaltet werden. Sprache, Bewegung, Tanz, Musik und Medien fügen sich so zu einer Collage, deren Schwerpunkt die Erzeugung von Bildern ist. Die Bilder in dieser Theaterform sind kein Abbild des Textes, sondern konstituieren sich durch ihre Eigenständigkeit. Damit wird der Zuschauer zum Mitentdecker, zum Erfinder, Mitgestalter des Geschehens auf der Bühne. Die ästhetische Erfahrung bewegt sich zwischen Darstellen und Verstehen.



Schlussgedanke

Die Ausführungen zeigen, dass das Darstellende Spiel in der Schule gut ausgebildete und auch begeisterungsfähige Lehrerinnen und Lehrer braucht. Deshalb ist eine Professionalisierung in diesem Bereich unumgänglich. Theater ermöglicht Lernen über sich selbst, Lernen über andere und von anderen sowie Lernen zu kommunizieren.

Literatur

- Czerny, G. (2004): Theaterpädagogik ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg.
- Ebert, G. (1999): Improvisation und Schauspielkunst. Berlin.
- Fischer-Lichte (Hg.) (2001): Verkörperung. Bd. 2. Tübingen und Basel.
- Klein, G. und W. Sting (2005): Performance. Positionen zur zeitgenössischen und szenischen Kunst. Bielefeld.
- Hentschel, U. (2004): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim.
- Liebau, E. u. a. (Hg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München.

Überlegungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards des Darstellenden Spiels für die Sekundarstufe I

Ute Ena Iaconis

Standards für die Qualität schulischen Lehrens und Lernens gibt es nicht erst seit der Einführung von Bildungsstandards, auch wenn der Begriff in Deutschland selten gebraucht wurde. Lehrpläne geben vor, was gelehrt werden soll, und die in ihnen formulierten Lernziele, was Schüler lernen sollen. „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) formulieren Prüfungsvorgaben, die für alle Bundesländer verbindlich sind. Für Darstellendes Spiel sind in allen Bundesländern, in denen das Fach unterrichtet wird, Lehrpläne erarbeitet worden. Außerdem hat die KMK 2006 für den Grundkurs Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe EPA (<http://www.kmk.org>) veröffentlicht.

Ich möchte mich mit der Frage beschäftigen, wie sich Bildungsstandards von den in den Lehrplänen gesetzten Standards unterscheiden und ob es sinnvoll sein könnte, zusätzlich Bildungsstandards für die Sekundarstufe I zu erarbeiten. Bei meinen Überlegungen werde ich

- zunächst auf die für diese Frage wichtigen Grundzüge von Bildungsstandards eingehen,
- sodann die Aufgaben skizzieren, die wahrgenommen werden müssten, um Bildungsstandards für Darstellendes Spiel zu erstellen,
- und schließlich fragen, wozu die Erstellung von Bildungsstandards nützlich sein könnte.

Grundmerkmale von Bildungsstandards

1. Im Unterschied zu Lehrplänen sind Bildungsstandards konsequent „output“-orientiert: Durch sie werden verbindliche Leistungserwartungen formuliert und Aufgaben vorgestellt, mit denen sich prüfen lässt, inwieweit die Erwartungen erfüllt wurden. Bildungsstandards geben hingegen nicht den „Input“ vor, der nötig ist, damit Schüler und Schülerinnen die Leistungserwartungen erfüllen können. Obgleich Studentafeln und Lehrpläne durch die Standards nicht außer Kraft gesetzt werden, gewinnen Schulen doch einen gewissen Grad an Autonomie, wie sie Bildungsgänge gestalten wollen, die zum Erreichen der Standards führen.
2. Den Bildungsstandards liegt ein funktionales Bildungsverständnis zugrunde: Sie fragen danach, was Menschen wissen und können sollten, d. h. über welche Kompetenzen sie verfügen sollten, um sich in der Welt zu orientieren, begründete Entscheidungen zu treffen und Situationen zu bewältigen. Dieses Wissen und Können muss anschlussfähig sein, d. h. es muss über schulische Lernsituationen hinaus zur Verfügung stehen und erweiterbar sein als Grundlage lebenslangen Lernens.
3. Bildungsstandards geben vor, welche Kompetenzen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt insgesamt erworben sein müssen. Sie zielen also im Unterschied zu Lernzielen, die Anforderungen an Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Schuljahres formulieren, auf kumulatives Lernen, bei dem Lernprozesse aufeinander aufbauen, miteinander vernetzt

werden und Fähigkeiten und Fertigkeiten immer wieder angewandt werden, bis sie aktiv für variable Situationen zur Verfügung stehen.

4. Um Bildungsstandards erarbeiten zu können, müssen die Kompetenzen, die in einem Fach erworben werden, genau beschrieben und in Form von Kompetenzmodellen strukturiert werden. Hierbei müssen sowohl die Komponenten oder Dimensionen von Kompetenzen aufgefächert werden als auch die Kompetenzstufen oder -niveaus beim Kompetenzerwerb erfasst werden.
5. Die Bildungsstandards selbst sind normative Vorgaben, die festlegen, über welche spezifischen Kompetenzen Schüler einer Jahrgangsstufe verfügen sollten und welche Kompetenzstufen sie erreicht haben sollten. Bildungsstandards können grundsätzlich entweder als Minimalstandards – was sollen Schülerinnen und Schüler mindestens wissen und können –, als Regelstandards – was ist das durchschnittliche Erwartungsniveau – oder als Maximalstandards – was ist das ideale Erwartungsniveau – formuliert werden.
5. Ob Schülerinnen und Schüler die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben haben, kann nur festgestellt werden, indem sie sich mit Aufgaben auseinandersetzen, zu deren Lösung sie diese Kompetenzen brauchen. Deshalb müssen Bildungsstandards durch solche Aufgaben ergänzt werden, die das Erreichen der Standards überprüfbar machen.
7. Bildungsstandards haben Rückwirkungen auf die Qualität von schulischem Lehren und Lernen, da Schüler die Leistungserwartungen nur erfüllen können, wenn sie im Unterricht darauf vorbereitet werden. Deshalb haben die Erarbeitung von Bildungsstandards eine neue didaktische Diskussion über Unterrichtsqualität und Aufgabenkultur ausgelöst.

Erarbeitung von Bildungsstandards für das Darstellende Spiel

1. Output-Orientierung im Sinne der Bildungsstandards ist etwas anderes als das didaktische Grundprinzip der Produktionsorientierung, also der Erarbeitung und Präsentation von szenischen Produkten. Output-Orientierung im Sinne der Bildungsstandards meint die Ergebnisse von Lernprozessen. Bisher lag der Schwerpunkt der konzeptionellen Arbeit in Lehrplänen und Handreichungen bei didaktischen Fragen, z. B. bei der Beschreibung von Prozessen und Ergebnissen szenischer Projektarbeit. Für die Erarbeitung von Bildungsstandards muss ein konsequenter Perspektivenwechsel hin zu Lernen und Lernergebnissen stattfinden.
2. Die in den Lehrplänen und Handreichungen formulierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich durch Darstellendes Spiel erwerben lassen, müssen in Bezug auf das Kompetenzverständnis, das den Bildungsstandards zugrunde liegt, überprüft werden. Dabei müssen neben den Kompetenzen, die zur szenischen Gestaltung benötigt werden, auch solche

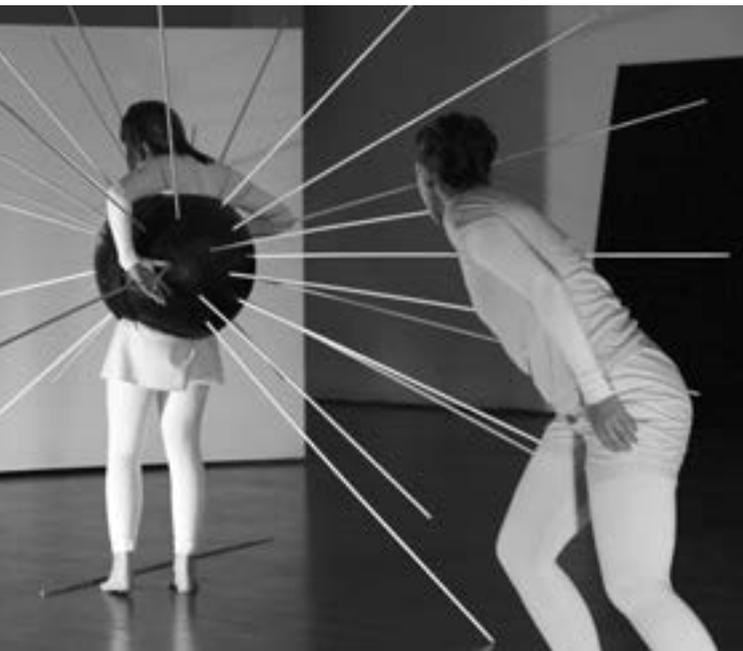
Überlegungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards des Darstellenden Spiels für die Sekundarstufe I

- Kompetenzen in den Blick genommen werden, die über das Theaterspielen hinaus zur sinnvollen Lebensgestaltung gebraucht werden. Ich denke dabei z. B. an den Umgang mit medial vermittelten darstellenden Künsten in Film und Fernsehen, mit der Theatralität von Alltagsinszenierungen und mit nicht-theatralen performativen Ereignissen der Eventkultur.
3. Kompetenzen, die im Darstellenden Spiel entwickelt werden, müssen als Kompetenzmodelle strukturiert werden, die sowohl die Komponenten einer umfassenden theaterästhetischen Handlungskompetenz als auch Kompetenzstufen beim Kompetenzerwerb beschreiben.
 4. Auf der Grundlage der Kompetenzmodelle muss überlegt werden, was Schüler und Schülerinnen einer Klassenstufe, z. B. zum mittleren Schulabschluss, wissen und können sollten. Aufgrund dieser Überlegungen müssen Leistungserwartungen als Standards verfasst werden. Hier muss sehr realistisch nachgedacht werden, damit nicht nur Wünschenswertes formuliert wird, sondern Leistungserwartungen, die auch tatsächlich erfüllt werden können – auch wenn Darstellendes Spiel nicht durchgängig unterrichtet wird.
 5. Schließlich müssen Aufgaben entwickelt werden, deren Lösungen anzeigen können, ob Schüler die gesetzten Standards erreichen. Diese Aufgaben müssen sehr sorgfältig konzipiert werden, damit sie auch tatsächlich deutlich bestimmte Kompetenzen ins Blickfeld nehmen. Sie sollten schließlich in Versuchsgruppen getestet werden, um die Qualität der Aufgaben und Leistungserwartungen zu überprüfen.
 6. Die Erarbeitung von Bildungsstandards macht das Nachdenken über Unterrichtsqualität nicht überflüssig. Deshalb ist es zu begrüßen, dass von einigen Landesverbänden daran gedacht wird, Standards für „guten DS-Unterricht“ zu erarbeiten.

Mögliche Wirkungen der Erarbeitung von Bildungsstandards für das Darstellende Spiel

Wenn es Ziel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit zusätzlich zu Bildender Kunst und Musik auch Erfahrungen im künstlerischen Lernbereich Darstellendes Spiel machen, dann hätte die Erarbeitung von Bildungsstandards folgende Vorteile:

1. Die Erarbeitung von Bildungsstandards böte eine „Chance zur fachlichen Selbstvergewisserung“ (U. Hentschel), da überlegt werden müsste, was Schüler unabhängig von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und individuell gestalteten Lernprozessen am Ende ihrer Lernzeit können sollen.
2. Bildungsstandards könnten eine Argumentationshilfe dafür sein, dass allen Schülern Erfahrungen im Darstellenden Spiel ermöglicht werden. Auf eine Schultheateraufführung hin und wieder kann eine Schule unter Umständen verzichten. Aber kann sie auch darauf verzichten, dass Schüler Kompetenzen erwerben, die sie für eine sinnvolle Lebensgestaltung unbedingt brauchen?
3. Die Erarbeitung von Bildungsstandards könnte einen Strategiewechsel bedeuten: Der Fokus würde vom Insistieren auf Input – „Das Fach Darstellendes Spiel muss eingeführt werden“ – zum Insistieren auf Output wechseln: „Im Darstellenden Spiel erwerben Menschen Kompetenzen, die sie über die Schule hinaus zur erfolgreichen Lebensgestaltung brauchen. Wenn Schüler diese Kompetenzen erwerben sollen, dann muss ein Weg gefunden werden, dass das auch geschehen kann.“
4. Bildungsstandards sollten so verfasst sein, dass sie auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Die Einführung des Faches Darstellendes Spiel ist sicherlich immer noch ein guter Weg, aber es gibt vielleicht auch andere Wege, z. B. die verpflichtende Teilnahme an Theaterprojekten.
5. Und schließlich wäre es sinnvoll, die Erarbeitung von Standards für das Darstellende Spiel nicht in Konkurrenz, sondern in Kooperation mit den anderen künstlerischen Fächern Bildende Kunst und Musik zu erarbeiten. Eine gemeinsame Besinnung auf den schulischen Kernbereich ästhetisch-kultureller Bildung würde allen drei Fächern zugute kommen. Insbesondere wenn in den Stundentafeln nicht mehr wie bisher Stunden für einzelne Fächer, sondern Kontingenzstunden für die Kernbereiche schulischer Bildung ausgewiesen werden, deren Verteilung und Gestaltung in der Verantwortung der einzelnen Schulen liegt, wird die konstruktive Zusammenarbeit der künstlerischen Fächer die Voraussetzung dafür sein, dass alle Schüler an einer umfassenden ästhetisch-kulturellen Bildung partizipieren können.



Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächer eröffnen?

Anja Kraus

„Das Programme for International Student Assessment untersucht, wie gut die jungen Menschen [sc. ein Querschnitt 15-jähriger Schüler/innen] in den teilnehmenden Staaten auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind.“¹ – So das erklärte Ziel der PISA-Studien, die im Turnus von 3 Jahren durch die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) durchgeführt und ausgewertet werden. Die OECD verfolgt das Ziel einer optimalen Wirtschaftsentwicklung.² Bezugspunkt für die Konzeption der international angelegten, quantitativen PISA-Leistungstests sind nicht die nationalen Curricula, sondern ein in der Rahmenkonzeption der OECD dargelegter eigener Bildungsbegriff, der im Englischen als *literacy* bezeichnet wird: „In PISA, literacy is regarded as knowledge and skills for adult life.“³ Über die Messung von Schulwissen hinaus soll solches Wissen und sollen solche Fertigkeiten erfasst werden, die in außerfachlichen Kontexten „[...] für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen“⁴ relevant sind. Die statistischen Auswertungen der mithilfe von Frage- und Testbögen erhobenen Daten beschreiben korrelative Zusammenhänge zwischen Umgebungsmerkmalen und Kompetenzen. Die Ergebnisse sind testbasiert, stufenskaliert, fachbezogen, an psychometrisch modellierten Kompetenzen, an Normen und strikt am Output orientiert. Die seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA 2000 entwickelten Maßnahmenkataloge⁵ heben im Wesentlichen auf eine Standardisierung schulischer Bildungsprozesse durch länderübergreifende Bildungsstandards, Kerncurricula und leistungsorientierte Tests ab. Die auf die Ergebnisse der PISA-Studien hin verlaubliche dringliche Forderung einer besonderen Unterstützung von Schüler/innen, die aufgrund ihrer schwierigen Lernausgangslagen benachteiligt sind, hingegen wird von durchgreifenden politischen Maßnahmen flankiert, die eine ganz andere Sprache sprechen, so u. a. dramatische bundesweite Kürzungen bei der Finanzierung von Integrationsmaßnahmen von Migrant/inn/en⁶, gravierende Einschränkungen des Unterrichts im Fach DAZ (Deutsch-als-Zweitsprache) in Berlin⁷, und eine stete Erhöhung der Pflichtstundenzahl für Lehrer/innen in den verschiedenen Bundesländern.

Neben methodisch-statistischen Mängeln, die man den PISA-Studien attestieren kann⁸, ist vor allem der ihnen zugrunde liegende reduzierte Bildungsbegriff kritikwürdig und man kann vermuten, dass sich die damit verbundene Problematik in den skizzierten politischen Entscheidungen nach PISA widerspiegelt, nämlich: eine numerische Erfassung von Kompetenzen bringt die Notwendigkeit von Eigenschaftszuschreibungen mit sich, die, indem sie Homogenität konstruieren, Selektion implizieren. Damit wird das Gebot der Berücksichtigung der Heterogenität in der Schule strukturell unterwandert, sofern man Heterogenität (griech.: anders, plural, inkommensurabel, veränderlich, unbestimmt, unbegreiflich, unvorhersehbar; erzeugen, schaffen) auf ein Denkprinzip zurückführt, das Phänomene berücksichtigt, die voneinander verschieden sind, ohne einander untergeordnet zu sein. Prengel spricht hier von „egalitärer Differenz“⁹ und meint damit die Gleichberechtigung von Phänomenen bei gleichzeitiger

Verschiedenheit. Das Denkprinzip egalitärer Differenz richtet sich somit gegen monistische, identifizierende, klassifizierende, linear vergleichende und hierarchisierende Denkweisen. Die Vermutung geht also dahin, dass die PISA-Studien durch ihre Kategorisierungen wie Geschlecht, Status (etwa Migrant/in etc.) oder zur Verfügung stehende sozioökonomische Ressourcen der untersuchten Schüler und Schülerinnen das Gebot der Heterogenität unterlaufen, das ihre Ergebnisse wiederum einklagen.

Heterogenität in der Schule und im Unterricht zu berücksichtigen war bereits lange vor den ernüchternden Ergebnissen des ersten PISA-Tests von Lehrer/innen und ihren Ausbilder/innen verlangt worden.¹⁰ Entsprechende institutionelle, didaktische und pädagogische Modelle wurden seit den 70er Jahren, zum Teil mit Rückgriff auf reformpädagogische Ansätze, entwickelt und realisiert. Das Paradigma der kulturellen Kompetenz etwa entspricht einer Kulturtheorie, die Kultur nicht universell begreift, sondern vielmehr fassettenhaft, als ein System vieler Systeme.¹¹ Das Denkprinzip der egalitären Differenz liegt demnach dem Begriff der kulturellen Kompetenz zugrunde. Dies nimmt die musisch-ästhetischen Fächer in eine besondere Pflicht.

Die Testkonzeption einer PISA-Studie zu den musisch-ästhetischen Fächern, Kultur-PISA, sollte daher im Diskurs zur Heterogenität ihren Anfang nehmen, so die These, die im Folgenden unter pragmatischem Blickwinkel vertieft wird. Dabei sollen jedoch nicht Kennzeichnungen der heterogenen Lernausgangslagen in Bezug auf die soziale Herkunft von Schüler/innen in den Blick genommen werden. Dem Denkprinzip der egalitären Differenz entsprechend sollte vielmehr eine Sensibilisierung für verschiedene Interaktions- und Interpretationsmuster und für die damit verbundenen Praktiken, und dies bereits auf didaktischer Ebene, erfolgen. Diverse sozioökonomisch begründete Interaktions- und Interpretationsmuster und die damit verbundenen Handlungsdiagnostiken und Handlungsmuster bestimmen die Lernausgangslagen der Schüler/innen. Werden diese im Schulunterricht thematisiert und konstruktiv aufgegriffen, so entspricht dies dem Heterogenitätsgebot.

Für diese Vorstellung kultureller Bildung, so soll hier argumentativ dargelegt werden, kann das Darstellende Spiel die konzeptuelle Grundlage abgeben. Dabei wird auf folgende allgemeine Zielbestimmung des Faches Darstellendes Spiel fokussiert: Dem Rahmenplan Darstellendes Spiel für die Stadt Hamburg entsprechend eröffnet das Darstellende Spiel ein „[...] ästhetisches Gestaltungsfeld, in dem Person, Gruppe, Raum, Bild, Zeit, Sprache, Stimme und Klang im szenischen Handeln zu einer Gesamtwirkung kommen.“¹² Martin Seel schreibt zur ästhetischen Erziehung allgemein: Das Kunstwerk ist „[...] nicht *von* der Welt, es ist *über* die Welt, es gewährt einen Blick auf die Formen, in denen wir die Welt ansehen und in denen wir die Welt haben.“¹³ Das „ästhetische Gestaltungsfeld“, das uns hier eröffnet wird und der „Blick auf die Formen, in denen wir die Welt ansehen und in denen wir die Welt haben“, der uns hier gewährt wird, soll im Folgenden mit dem Gebot einer Kompetenzentwicklung in

Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächer eröffnen?

Verbindung gebracht werden: In den Bildungs-, Rahmen- und Lehrplänen der Länder ist, ebenfalls als eine Reaktion auf die PISA-Ergebnisse, das übergeordnete Bildungsziel einer breit angelegten Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen angege-



ben. Kompetenzen werden im Zusammenhang der PISA-Studien als Systeme spezifischer, prinzipiell erlernbarer Fertigkeiten und Kenntnissen gefasst, welche die Bewältigung von Anforderungen in der Alltags-, Schul- oder Arbeitsumgebung ermöglichen.¹⁴ Gruber/Mandl (1996) formulieren im Anschluss an diesen (kognitivistischen und pragmatisch an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientierten und daher nicht unproblematischen) Kompetenzbegriff das folgende, alle Schulfächer übergreifende Lernziel: „Ziel des Lernens ist das Entstehen von Expertise.“¹⁵ Eine Expertise beruht auf spezialisierten deklarativen¹⁶ und prozeduralen¹⁷ Wissensstrukturen auf einem bestimmten Arbeitsgebiet, die über eine längere Zeit hinweg durch vielfältige bereichsspezifische Erfahrungen aufgebaut werden. Empirische Studien zeigen, dass sich ein Experte, eine Expertin durch eine hohe Bereitschaft auszeichnet, bereits bestehende deklarative und prozedurale Strukturen neuen Gegebenheiten anzupassen; „Experten erweisen sich sozusagen als opportunistisch angesichts neuer Evidenz.“¹⁸ Böhle et al. (2004) stellen den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen entsprechend ein Orientierungswissen in den Vordergrund, das vorrangig individuelle Fähigkeiten zur Navigation im Unplanbaren umfasst. Sie weisen darauf hin, dass kompetentes Handeln seiner Definition nach dem künstlerischen Vorgehen sehr nahe kommt, und zwar in der Hinsicht, dass in dessen Zentrum die situativ immer neue, wahrnehmungsoffene, herantastend-explorative, erkundend-dialogisch-empathische Gestaltung offener Situationen und Herausforderungen steht.¹⁹ Die Ergebnisoffenheit, die individuelle Auslegung und der Handlungsbezug, die demnach in Hinblick auf eine Kompetenzentwicklung ins Gewicht fallen, legen nahe, dass es sich bei der geforderten umfassenden Kompetenzentwicklung um ein „ästhetisches Gestaltungsfeld“ handeln könnte. Nur ein Aspekt des kompetenten Handelns kommt auf diesem Feld auf den ersten Blick nicht ins Spiel: die Abhängigkeit von den Bedingungen eines bestimmten Arbeitsumfeldes, -bereichs und die Verpflichtungen gegenüber bestimmten Strukturen einer Fachdisziplin. Der Begriff *literacy* aber hebt genau auf solche Bedingungen explizit ab. Damit führt er vom Bildungsbegriff Humboldtscher Prägung ab, bei dem die Einsicht Immanuel KANTS im Mittelpunkt steht, dass der einzelne Mensch seinen Zweck in sich selbst trägt und Bildung nur als von gesellschaftlichen Zwecken freigesetzt erfolgen kann mit dem Ziel, dass ein auf diese Weise Gebildeter Gesellschaft überhaupt erst hervorbringt. Im Begriff der *literacy* werden anstatt dessen ökonomische mit humanen Interessen und Erfordernissen in Beziehung gesetzt. Bei aller Vorsicht könnte man darin doch die Chance sehen, eine nur bildungsbürgerliche Legitimation der ästhetischen Fächer zu umschiffen und die soziale Dimension der künstlerischen und darstellerischen Disziplinen einzuholen.

Das nun folgende Gedankenexperiment entspricht diesem Impetus, steht aber, um kritische Distanz zu wahren, unter folgender Leitlinie (s. o.): Dem Denkprinzip der egalitären Differenz folgend sollen in den musisch-ästhetischen Fächern verschiedene Blickpunkte auf die Formen eingenommen werden, in denen wir die Welt ansehen und in denen wir die Welt haben.

Um den musisch-ästhetischen Fächern die Aufgabe einer Kompetenzentwicklung im Sinne der Befähigung zur Expertise zu geben, soll zunächst ein weiter Bogen geschlagen werden.

Mit Bezug auf Jürgen Habermas werden die Gegenstände eines Schulunterrichts, der die soziale Dimension des Lehrens und Lernens berücksichtigt, folgendermaßen aufgelistet: Es sind

Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächer eröffnen?



„[...] grammatische Sätze, geometrische Gegenstände, Gesten, Sprechhandlungen, Texte, Rechnungen, logisch verknüpfte Aussagen, Handlungen, soziale Beziehungen oder Interaktionen, also allgemein [...] elementare Typen regelgeleiteten Verhaltens.“²⁰ Die Expertise als das in Bezug auf Lerngegenstände opportune regelgeleitete Verhalten wird mithilfe von Ludwig Wittgensteins allgemeinen Überlegungen zum Befolgen einer Regel ausgelegt: „Einer Regel folgen, eine Mitteilung machen, einen Befehl geben, eine Schachpartie spielen sind *Gepflogenheiten* (Gebrauche, Institutionen). Einen Satz verstehen heißt, eine Sprache verstehen. Eine Sprache verstehen, heißt, eine Technik beherrschen.“²¹ „Darum ist >der Regel folgen< eine Praxis.“²² Von dieser Überlegung ausgehend und vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lern- und Lehrkonzepte formulieren Ruf/Badr Goetz (2002) zwei zentrale Aufgaben, die sich Lehrenden und Lernenden gleichermaßen im konkreten Umgang mit fachlichen Objekten stellen: Zum einen ist das implizite >Wissen-wie< in ein explizites >Wissen-was< zu transformieren. Zum anderen ist das so ermittelte >Wissen-was< operativ zu bearbeiten, das heißt mit Rekurs auf Jürgen Habermas²³, dass man von seinem Wissen in der Praxis zielgerichtet und am Erfolg kontrolliert Gebrauch machen sollte, um es gegebenenfalls zu revidieren. Damit wird unserer Leitlinie entsprechend akzentuiert, dass Fachwissen und dessen Aneignung nicht losgelöst von den Personen betrachtet werden kann, die das Wissen „[...] im Kontext handlungsbezogener Erfahrung und diskursiver Rechtfertigung“²⁴ nutzen. Regelwissen bedarf also immer einer individuellen Auslegung in einer einzigartigen Situation genauso wie einer individuellen Anwendung auf die jeweils aufgegebenen Herausforderung. Ruf/Badr Goetz weisen auf die Unhintergebarkeit des Individuums in diesem Zusammenhang hin: „Maßgebend ist die individuelle Art und Weise, wie eine Person in einem bestimmten Moment gegenüber einem konkreten Problem Gebrauch von den verfügbaren fachlichen Regularitäten zu machen vermag.“²⁵ Kurz: professionelles Handeln allgemein zeichnet sich dadurch aus, dass Sachverhalte unter fachspezifischem Blickwinkel individuell ausgewählt, strukturiert und regelhaft zur Aufführung gebracht werden. So haben das naturwissenschaftliche Experiment, die Modi einer Exegese von Texten, sogar Rechenregeln neben ihrem logischen auch einen performativen²⁶ Charakter. Mit seiner Performanz ist grundsätzlich

die Möglichkeit einer Inszenierung²⁷ von Fachwissen verbunden. Dies korrespondiert der Performanz von Didaktik, denn jede Didaktik folgt den Regeln einer Inszenierung. Unterricht ist eine Inszenierung. Zugleich sind das Spiel und die damit verbundenen ästhetischen Praktiken der Inszenierung ein, wenn nicht sogar der zentrale Grundmodus kindlichen Lernens. Daraus lässt sich das folgende allgemeindidaktische Konzept ableiten, zu dem die Didaktik des Darstellenden Spiels die konzeptuelle Grundlage abgibt: Im Fachunterricht können vielfältige professionelle Handlungsverläufe und Präsentationstechniken inszeniert bzw. von den Kindern eingeübt und ausgelotet werden. Um den Schüler/innen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, sollten sie Praktiken und Präsentationstechniken je nach ihren individuellen Fähigkeiten einbringen, die auf performative²⁸ Art und Weise weiter entwickelt werden. Wir sprechen dann von einer berufsfeldorientierten Inszenierung. Durch eine solche wird nicht nur der Maßgabe einer Kompetenzentwicklung, die auf reale Forderungen des Arbeitsmarktes antwortet, entsprochen, sondern auch der Eigentümlichkeit des pädagogischen Arbeitsfeldes Rechnung getragen. Die Verbindung zwischen dem performativen Charakter der Anwendung von Fachwissen und der Möglichkeit einer didaktischen Inszenierung desselben lässt sich nicht nur mit Aufgaben und Zielen, sondern, wie noch zu zeigen wäre, auch mit Themen und Inhalten der musisch-ästhetischen Fächer verbinden.

Ein Teil einer KulturPISA-Studie könnte die Frage stellen, über welche Anforderungsprofile für zukünftige Arbeitskräfte²⁹ die noch zu beforschenden 15-jährigen Schüler/innen verfügen. Dazu würden die Anforderungsprofile im Sinne von Praktiken ausgelegt, um dann unter dem Vorzeichen der Kompetenzentwicklung den theatralen Gehalt von für bestimmte Professionen typischen Handlungsverläufen und Präsentationstechniken herauszuarbeiten. Diese herausgearbeiteten Anforderungsprofile für zukünftige Arbeitskräfte könnten mit darstellerischen/künstlerischen Präsentationen in Verbindung gebracht werden. Unterrichtsbeispiele wären: den Wald aus verschiedenen Perspektiven betrachten und diese inszenieren (vgl. auch die Stilübungen von Raimond Queneau³⁰), auf der Grundlage von typischen Gesten Berufe erraten oder bestimmte berufsspezifische Habitus (z. B. den Chef mimen), Vortragstechniken etc. Mit diesen Maßgaben zur Entwicklung einer KulturPISA-Studie geht unter Umständen

Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächer eröffnen?

den eine partielle Neubestimmung der allgemeinen Maßgaben der musisch-ästhetischen Fächer einher. Dies muss aber nicht der Fall sein, da sich, wie gesagt, viele Ziele und Inhalte der musisch-ästhetischen Fächer im Sinne der Zusammenschau von professionellen Praktiken und künstlerischen Inszenierungen auslegen lassen. Beidem gemeinsame Handlungsmerkmale lassen sich als quantitativ messbare Items formulieren. Eine Erörterung, inwieweit eine solche KulturPISA-Studie quantitativen oder qualitativen Maßstäben zu genügen hätte, und Überlegungen zur Methodenfrage müssen gesondert erfolgen.

Denkbar wären Aufgabenstellungen an 15-Jährige aller Schultypen wie bspw. die folgende:

Halte einen Vortrag über Thema X ohne das Wort X (eventuell auch Y und Z) zu benutzen! Strukturierungsmerkmale, die Wortwahl, Detailliertheit des Vortrages stünden im Fokus der Bewertung. Die Tatsache, dass dieser Vorschlag nur auf einen Ausschnitt der Aufgaben, Ziele, Inhalte und Themen der musisch-ästhetischen Fächer Bezug nimmt, sticht sofort in's Auge. Im Rahmen der Entwicklung einer KulturPISA-Studie wäre zu prüfen, ob Kreativitäts- und Persönlichkeitstests dieses Manko auffangen könnten. Zu diskutieren bleibt auch, ob theoretische und historische Aspekte des Theaters, der Bildenden Kunst und der Musik in deren Setting integriert werden sollten. Nicht zuletzt sollten auch die Möglichkeiten, mittels ästhetischer Praxis in Distanz zur Teilnahme an bestimmten gesellschaftlichen Praktiken zu gehen,³¹ im Testsetting berücksichtigt werden. Der persönlichkeitsbildende und dem Lernen allgemein förderliche Mehrwert des Theaterspiels, der Kunstpraxis und des Musizierens lässt sich allerdings nicht ohne große Verkürzungen quantifizieren, ein solcher wäre allenfalls im Rahmen von nicht repräsentativen Fallstudien zu ermitteln. In dem hier unterbreiteten Vorschlag wird nur ein Aspekt des Bildungswerts der musisch-ästhetischen Fächer herausgegriffen. Neben diesem wären noch andere solcher Aspekte wie bspw. Kreativität, deklaratives Wissen, Potentiale einer kritischen Distanznahme zum Alltag in das Testsetting zu integrieren. Außerdem wäre eine grundsätzliche Entscheidung darüber zu treffen, welche Gewichtung dem persönlichkeitsbildenden und dem das Lernen allgemein förderlichen Wert der musisch-ästhetischen Fächer zukommt. Zu prüfen wäre ferner, inwieweit die Lerneffekte einer berufsfeldorientierten Inszenierung in die anderen Aspekte des allgemeinen Bildungswerts der musisch-ästhetischen Fächer hineinspielt und inwiefern dies im Rahmen eines Testsettings deutlich gemacht werden könnte. Die Entscheidung, ob eine KulturPISA-Studie durchgeführt werden sollte oder nicht, sollte erst dann getroffen

werden, wenn auf all diese noch offenen Fragen befriedigende Antworten gegeben sind.

Anmerkungen

¹ PISA Konsortium Deutschland 2004, S. 13.

² Fast alle der 30 Mitgliedsstaaten dieser internationalen Organisation sind Industrieländer.

³ OECD 2000, S. 7.

⁴ Vgl. http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1,00.html [Zugriff: 6.5.2007].

⁵ Vgl. z. B. den Maßnahmenkatalog der Kulturministerkonferenz (KMK) vom Dezember 2001, abgedruckt in PISA Konsortium Deutschland 2004, S. 11 f.

⁶ <http://www.berlin.de/sen/inneres/presse/archiv/20060404.1440.37825.html> [Zugriff: 6.5.2007].

⁷ <http://www.tagesspiegel.de/berlin/archiv/26.04.2007/3225260.asp> [Zugriff: 6.5.2007].

⁸ Vgl. z. B. <http://www.pisa2000.de/pisa/download/studie.pdf> [Zugriff: 6.5.2007].

⁹ Prengel 1993, S. 30.

¹⁰ Erziehungswissenschaft und pädagogisch interessierte Öffentlichkeit haben die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler/innen bereits seit den 70er Jahren intensiv und multiperspektivisch erörtert (vgl. Bräu/Schwerdt: in Bräu/Schwerdt 2005, S. 9). Es liegt eine Vielzahl von Vorschlägen zu Möglichkeiten einer Berücksichtigung derselben in didaktischer und pädagogischer Hinsicht sowie bildungspolitische Rahmenvorgaben zur Realisierung der Chancengleichheit in Bildungseinrichtungen bereits aus dem Jahr 1970 (vgl. Dt. Bildungsrat 1970, S. 36) vor.

¹¹ Bering/Bilstein/Thurn 2002.

¹² Vgl. z. B. <http://www.pisa2000.de/pisa/download/studie.pdf> [Zugriff: 4.5.2007].

¹³ Seel 1993, S. 48.

¹⁴ Vgl. Klieme/Funke/Leutner/Reimann/Wirth 2001.

¹⁵ Gruber/Mandl 1996, S. 583.

¹⁶ Unter dem Begriff deklaratives Wissen fasst man einerseits episodische Wissensbestände, die sich auf selbst erlebte Ereignisse beziehen, andererseits semantische Wissensbestände, die allgemeines Wissen, das u. a. durch Lehrende vermittelt wird, enthalten (vgl. Anderson 1983).

¹⁷ Das prozedurale Wissen beinhaltet kognitive Schemata bzw. Skripts über Methoden und Prozeduren zur Bewältigung bereichsspezifischer Aufgaben- und Problemstellungen (Simon/Simon 1978).

¹⁸ Gruber/Mandl 1996, S. 600.

¹⁹ Böhle, Pfeiffer, Sevsay-Tegethoff (Hrsg.) 2004, S. 67.



Welche Perspektiven könnte eine Kultur-PISA-Studie den musisch-ästhetischen Fächer eröffnen?

²⁰ Habermas 1999, S.19, zitiert nach Ruf/Badr Goetz 2002, S. 70.

²¹ Wittgenstein 1984, S.344.

²² Wittgenstein 1984, S.345.

²³ Habermas 1999, S. 108, zitiert nach Ruf/Badr Goetz 2002, S. 72.

²⁴ Habermas 1999, S.36.

²⁵ Ruf/Badr Goetz 2002, S. 68.

²⁶ Im Begriff der Performativität wird die Materialität, Medialität, die interaktive Prozesshaftigkeit und die Tatsache fokussiert, dass Handlungen an die menschliche Körperlichkeit gebunden sind. „Die etablierte Fixierung auf das Telos einer Handlung und auf das zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegende Resultat weicht der Betrachtung einer Zeitdauer in einem komplexen, sich ständig verändernden Zusammenhang.“ (aus dem Gesamtkonzept des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin: http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame_gesa.html [Zugriff 7.5.2007].

²⁷ Inszenieren wird hier als die Möglichkeit, eine Sache unter individuellen und situativen Vorzeichen erscheinen zu lassen ausgelegt. (vgl. Seel 2000 und Seel 2002).

²⁸ „Performative Prozesse sind [...] ein Kern des Lernens überhaupt. Sie machen auf die produktiven ästhetischen Anteile von Lernprozessen aufmerksam und stellen routinierten Organisationsformen von Lernen auf die Probe. Sie sind ungesichert, oft ohne Netz und riskant.“ (Otto 1999, S. 201)

²⁹ Anforderungsprofile für zukünftige Arbeitskräfte vgl. bspw. Martin Bähge, Göttingen.

³⁰ Raimond Queneau beschreibt eine kleine Alltagsszene in neunundneunzig Variationen.

³¹ Seel schreibt: „Ästhetische Praxis, so zeigt sich, kann beides sein: Form der Intensivierung der Teilnahme an jeweiligen [sc. er spricht zuvor von modernen] Lebensformen und zugleich Form der Distanzierung von eben dieser Teilnahme.“ (Seel 1993, S. 49)

Literatur:

- Anderson, J. R. (1983): The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Rahmenplan Darstellendes Spiel für die Gymnasiale Oberstufe. Hamburg. Siehe: www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de [Zugriff 26.4.2007].
- Bering, K.; Bilstein, J.; Thurn, H. P. (Hgg.) (2002): Kultur – Kompetenz. Aspekte der Theorie – Probleme der Praxis. Oberhausen: Athenaem-Verlag.
- Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay-Tegethoff, N. (Hgg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräü, Karin, Schwerdt, Ulrich (2005): Einleitung. In: Bräü, Karin, Schwerdt, Ulrich (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag.
- Dt. Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Gaeth, F. (2005): PISA (Programme for International Student Assessment) Eine statistisch-methodische Evaluation. Diss. Freie Universität Berlin. Siehe: <http://www.pisa2000.de/pisa/download/studie.pdf> [Zugriff 26.4.2007].
- Gruber, H.; Mandl, H. (1996): Das Entstehen von Expertise. In: Weinert, F. E. (Hg): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 584–615.
- Habermas, J. (1999): Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.



Klieme, E.; Funke, J.; Leutner, D.; Reimann, R.; Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47(2), S. 179–200.

OECD (2000): Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematics and Scientific Literacy Paris: OECD.

OECD (2003): OECD Studie identifiziert Schlüsselkompetenzen für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen (04/09/2003). Siehe: http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1,00.html [Zugriff 26.4.2007].

Otto, G. (1999): Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance. In: Seitz, H. (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen: Klartext-Verlag, S. 71–87.

PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Prenzel, A. (1993): Kulturen der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich

Queneau, R. (1990): Stilübungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ruf, U.; Badr Goetz, N. (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln – Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In: Voß, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied: Luchterhand.

Seel, M. (1993): Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung. In: Kunst und Unterricht, Heft 176, Seelze: Friedrich-Verlag, S. 48–50.

Seel, M. (2000): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seel, M. (2002): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Früchtl, J.; Zimmermann, J. (Hrsg.): Ästhetik der Inszenierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Simon, D.P.; Simon, H.A. (1978): Individual differences in solving physics problems. In: Siegler, R.S. (ed.): Children's Thinking: what develops? Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 325–248.

Wittgenstein, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Bd. 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916 Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Homepage des Sonderforschungsbereichs des Performativen an der Freien Universität Berlin: http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame_gesa.html [Zugriff 7.5.2007]

Spielraum für Gefühle. Kultur trifft Schule

Bettina Brandt

„Man müsste kontinuierlich die ganze Schulzeit hindurch eine offene Zone des ästhetischen Lernens haben, eine Art Laboratorium der Künste, einen Spielraum, in dem die Künste zusammenkommen, erprobt werden und diese sich zugleich öffnen für andere, auch technische und naturwissenschaftliche Fächer. Theater ist nicht nur eine kollektive Kunst, sondern auch ein Gesamtkunstwerk, indem die anderen Künste sowie die neuesten Technologien immer zur Anwendung kommen“, sagt Jörg Richard, Professor für Kulturwissenschaft an der Universität Bremen¹. Leider ist diese Erkenntnis auch bis heute nicht in den (meisten) Rahmenrichtlinien der Lehrpläne angekommen.

Kulturelle Bildung in Schulen hat Hochkonjunktur. Träger und Akteure der kulturellen Kinder- und Jugendbildung sind seit Beginn des Ganztagschulausbaus „wichtige Mitspieler im Prozess des Auf- und Ausbaus eines Gesamtzusammenhangs ‚Bildung, Erziehung und Betreuung‘.“² ‚Spielraum für Gefühle. Kultur macht Schule‘ war das Thema eines einjährigen Schwerpunktseminars im Sommersemester 2006 und Wintersemester 2006/07 an der Hochschule Merseburg, das mit einer öffentlichen Präsentation Ende Januar in einer leer stehenden Schule unter dem Titel ‚Räume im Dazwischen. Kultur trifft Schule‘ in Merseburg endete. In diesem Projekt haben wir uns über ein Jahr lang mit der



aktuellen Schuldiskussion, dem Projekt ‚Kultur macht Schule‘ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) und mit methodischen Möglichkeiten der Kultur- und Theaterpädagogik für geeignete Angebote im Lernfeld Schule & Kultur auseinandergesetzt. Partner im Seminar waren neben lokalen Einrichtungen das Landeszentrum für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA), das Landeszentrum Spiel & Theater S.-A., die Serviceagentur ‚Ganztägig Lernen‘ in Sachsen-Anhalt und die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ).

Ein Blick zurück und über den Tellerrand

Von vielen Kompetenzen ist derzeit die Rede und angesichts der hohen Arbeitslosigkeit wird fast nur noch in Kategorien von Aus-Bildung statt Bildung gedacht. Es geht um möglichst schnelle Wissensverwertung in Zeiten globaler Verwirrung. „Mit Maus, Monitor und Internet kann man wunderbar durch das Wissen aller Welt googlen, verstehen oder gar verinnerlichen wird man dieses Wissen mit dem flüchtigen Blick auf den Bildschirm aber nicht“³. Nach dem PISA-Schock wird gedacht, geplant und evaluiert, wie sich das Lernen insgesamt optimieren lässt und wie sich Schule verändern muss, damit Schüler bessere Lernergebnisse erzielen. Immer häufiger ist dabei auch von Kultureller Bildung die Rede. Projekte wie „Rhythm is it“ zeigen auf verblüffende Weise, wie zum Beispiel die alte Kulturtechnik Tanz die Persönlichkeit von schwierigsten Jugendlichen verändern kann, ihnen Durchhaltevermögen und Engagement abverlangt und damit zu neuem Selbstbewusstsein verhilft. Das Darstellungsverhalten ist in allem menschlichen Tun eine existenzielle Bedingung und kann für das Lernen und die Bildung genutzt werden. Emotionen wirken als Verstärker jeder neuen Information, so dass Ereignisse und Fakten, die mit starken Gefühlen und mit Handeln verbunden sind, im Gehirn besser und langfristig abgespeichert werden.

Im Lehrgebiet Theater- und Medienpädagogik, aus dem heraus das Projekt „Räume im Dazwischen. Kultur trifft Schule“ entwickelt wurde, geht es um eine pädagogische Theaterarbeit, die neben dem Schauspiel und der Rollenimprovisation Elemente aus Tanz und Spiel, Musik, Literatur, kreativem Schreiben und audiovisuellen Medien einbezieht. Auch in Medienprojekten mit Kindern und anderen Zielgruppen werden von Studierenden der Kulturpädagogik zunehmend Elemente der Spiel- und Theaterpädagogik integriert. Das Theaterspielen, das der Pädagoge Hartmut von Hentig als eines der machtvollsten Bildungsmedien bezeichnet hat⁴, vermittelt große Gefühle und steht als soziale Kunstform dem Leben näher als jede andere künstlerische Ausdrucksform.

Mit Theater hat sich die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden ganz nach vorne an die PISA-Spitze gespielt. „Wer viel Theater spielt, wird besser in Mathematik“, schrieb die Frankfurter Allgemeine Zeitung euphorisch.⁵ Theater ist das Gegenteil von Schule, denn die Schule fragt individuelle Leistungen ab; das Theater ist kollektiver Prozess. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung fallen hier in optimaler Weise zusammen und viele Schulen organisieren seit Jahren engagierte und sehr erfolgreiche Theaterarbeit. Die

Helene-Lange-Schule hat einen ausgewiesenen Theaterschwerpunkt, in dem es so genannte „Theater-Intensivphasen“ gibt, „in denen alle Schüler, die an einer Theaterproduktion beteiligt sind, keinen Unterricht haben, keine Klassenarbeiten schreiben und keine Hausaufgaben erledigen müssen. Die üblichen Regeln einer Schule werden außer Kraft gesetzt. Es gilt der Grundsatz ‚Nichts als Theater‘.“⁶ Und diese Ausnahmeregel steht nicht nur einmal im Jahr auf dem Plan, sondern ganze vier Mal!

Lernen und Leben waren über viele Jahrzehnte getrennt und müssen – wie auch Wissen und Phantasie oder Lust und Leistung – wieder zusammengeführt werden. Einige Schulen haben sich dies bereits seit einigen Jahren auf die Fahne geschrieben.

In dem Filmbeitrag „Treibhäuser der Zukunft“⁷ werden alte Bildungsvorstellungen neuen Schulmodellen gegenübergestellt. Hier einige in der Langversion des Films geäußerte Thesen:

Lernen braucht Zeit: Der 45-Minutentakt verhindert individuelles Eingehen auf das persönliche Lern- (und Lehr)tempo jedes einzelnen Schülers (und Lehrers!).

Selbstständigkeit des Lernens: Die neue Rolle des Pädagogen als Moderator haben viele Lehrer zunächst als Autoritätsverlust erfahren. Nach dem Motto „Wer lehrt, der lernt!“ begreift sich der Lehrer in diesem Prozess selbst auch als Lernender.

Dialogfähigkeit: Es werden keine festen Vorgaben durchgekaut, sondern Denkräume geöffnet und im Dialog mit Handeln verbunden. Lessing: „Der Mensch ist nicht zum Vernünfteln auf der Welt“. Das heißt, Denken und Handeln gehören zusammen.

Respekt: Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler muss in einer respektvollen Lernumgebung bekräftigt werden.

„Die Seele des Lernens ist die Vorfreude auf sich selbst“, wird im Film gesagt. Diesen Gedanken verfolgt auch die Freiligrathschule in Berlin, deren Leiterin Hiltrud Kagerer zunächst mehrere Jahre als Schulpsychologin an der Hauptschule mit hohem Ausländeranteil in Kreuzberg tätig war, bevor sie 1999/2000 den Schulversuch „Schule im gesellschaftlichen Verbund“ mit der Lehrerschaft und durch die Unterstützung des Berliner Senats und der Wirtschaft durchsetzte. Auch hier wurden die Klassenverbände aufgelöst und altersgemischte Lerngruppen geschaffen, die in den sogenannten Arenen miteinander arbeiten und die Ergebnisse in der Öffentlichkeit (der Arena des Lebens) vorstellen. In den Arenen herrscht das Lehrprinzip Lehrer, Schüler und die so genannten ‚Dritten‘. Diese Dritten sind professionelle Künstler aus den Bereichen Bildende Kunst, Theater, Musik oder auch Handwerker, die mit den Schülern zu fachbezogenen Themen (Deutsch, Mathematik, Physik, Biologie etc.) praktisch arbeiten. Die Arenen, die nach Aussage von Frau Kagerer als Synonym für das echte Leben stehen, haben unterschiedliche Schwerpunkte und werden von den Schülern entsprechend ihren Neigungen und Stärken ausgewählt. Vier Stunden in der Woche arbeiten die Schüler und Lehrer mit den „Dritten“ in den Arenen zusammen, die zurzeit folgendermaßen besetzt sind:

- Arena Atelier: Bildhauer, Malerin, Textildesignerin;
- Arena Bühne: Schauspieler, Theaterpädagogin, Musiker;
- Arena Gesellschaft und Medien: Medienkünstlerin, Grafikdesigner;
- Arena Stadion: Trampolintrainer, Lehrer für Artistik;
- Arena Natur und Technik: Ingenieur für Garten- und Landschaftsbau;
- Arena Wirtschaft und Produktion: Tischler, Fachkräfte aus der Gastronomie, Fahrradmechaniker.

Nach Hiltrud Kagerer muss die Schule vom Ort des Stigmas (in diesem Fall Hauptschule im sozialen Brennpunkt Kreuzberg) zum Ort der Befreiung für das reale Leben werden. Schulprobleme sind immer auch gesellschaftliche Probleme, die nicht nur von innen, also aus der Schule heraus, gelöst werden können, sondern im Verbund mit Politik, Gesellschaft und den Eltern angegangen werden müssen.



Spielraum für Gefühle. Kultur trifft Schule

Brückenbau mit Kulturpädagogik

„Erziehung ist (...) nie abzutrennen von Beziehungsarbeit, denn die wirksame Kultivierung der Gefühle gehört ebenso dazu wie des Verstandes“, zitiert Fee Zisch in ihrem lesenswerten Buch „Kinder können mehr. Anders Lernen in der Grundschule“ den Soziologen Oskar Negt. Eine rein kognitive Ausrichtung im Lernfeld Schule reicht in der heutigen Zeit nicht mehr aus, mit den vielfältigen Anforderungen in der Lebens- und Berufswelt zu Recht zu kommen. Zunehmend sind auch kreative Fähigkeiten, intellektuelle Phantasie und emotionale Intelligenz bei der Lösung von Problemen gefragt. „Wer Musikschulen schließt, gefährdet die innere Sicherheit“. So drastisch beschrieb das Kulturreferat des Deutschen Städtetages die Situation. Denn, wie es im 12. Kinder- und Jugendbericht heißt, ist „Bildung das Architekturbüro für Lebensplanung“, und während der Staat zum Beispiel in den Straßenumbau kräftig investiert, wird Kultur ‚nur‘ subventioniert (Viola Kelb, BKJ).

Seit PISA und der Diskussion um den demografischen Wandel rücken die Schulen zunehmend ins Zentrum der Bildungsdebatte. Welchen Beitrag können andere Bildungseinrichtungen und Träger in diesem Zusammenhang leisten? Mit dem Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)‘ stellt der Bund den Ländern finanzielle Ressourcen zur Schaffung von Ganztagschulen mit dem Ziel bereit, eine neue pädagogische Qualität auf der Grundlage eines ganzheitlichen Verständnisses von Bildung zu erreichen. Auch da, wo es noch keine oder nur wenige Ganztagschulen gibt, wird ausdrücklich und auf allen Seiten der Wunsch geäußert, dass Schulen sich öffnen und außerschulische Träger von Bildungs- und Kultureinrichtungen mit den Schulen kooperieren und den Ganzttag gemeinsam gestalten. Ziel ist in erster Linie die Förderung von Schlüsselkompetenzen und die Erweiterung der sinnlichen Wahrnehmung im Sinne einer ganzheitlichen Bildung.

Im Schwerpunktseminar „Medienpädagogische Arbeit: Darstellende Kunst“ wurde in diesem Zusammenhang in drei Gruppen zu folgenden Themen gearbeitet:

Szene A: Erinnerungsraum Schule: Oral History, Tanz, Theater, Audio/Videoproduktion, Kreatives Schreiben, Fotoausstellung; Zukunftswerkstatt.

Szene B: Spielraum für Gefühle: Konzeption und Durchführung von Workshopangeboten im Bereich der kulturpädagogischen Medien; Entwicklung eines Methodenkoffers für Multiplikatoren der Bildungsarbeit⁸.

Szene C: Kooperationsfeld Kultur & Schule: Besuch von Fachtagungen der BKJ zum Thema; Organisation des 6. Merseburger Kulturgesprächs zum Thema „Räume im Dazwischen“.

Hintergrund von **Szene A:** Die öffentliche Schule scheitert an allen Kindern, so postuliert die Grundschullehrerin Fee Czisch⁹. Sie scheitert, so Czisch, an den Kindern, weil sie a) auf Auslese setzt und Kinder dadurch unter Druck geraten. Druck aber erzeugt Angst, und die erzeugt Gewalt. Gewalt aber macht hart und gefühllos, Angst macht dumm. Weil sie b) auf Vereinzelung und Konkurrenz setzt statt auf individuelle Entfaltung und Gemeinschaft, weil sie damit Kindern soziales und emotionales Lernen vorenthält und ihnen die Zuversicht nimmt. Weil sie c) auf Belehrung setzt, statt auf Erfahrung: Es langweilt Kinder, wenn sie nichts zu denken

haben; Langeweile aber macht böse, erzeugt Widerstand und Verweigerung. Pauken nützt ihnen nichts. Denken, Wissen und Erfahrung speisen sich aus sinnlichen Erfahrungen in der prallen Wirklichkeit.

Aufgabe der ‚Szene A‘ war es, zu folgenden Themen zu recherchieren: Welche Gefühle kommen hoch, wenn sich Menschen verschiedener Altersgruppen, jetzige und ehemalige Schüler an ihre Schulzeit erinnern? Welche Schulmodelle haben ältere Personen in der DDR und in der BRD erlebt? Welche Lernbiografien und Gefühle zum Thema Schule verbergen sich hinter den Äußerungen? Die Ergebnisse der Befragungen wurden mit verschiedenen Medien umgesetzt.

Hintergrund **Szene B:** In Schule und Arbeitswelt ist wenig Raum für Gefühle. Wenn aber Menschen kommunizieren, tauschen sie nicht nur Gedanken, sondern immer auch Gefühle aus. Manchmal sucht man gemeinsam nach dem tieferen Sinn von Emotionen, indem man sich Geschichten über sie erzählt, ihre moralische Berechtigung diskutiert und soziale Kompromisse aushandelt. Solange Gefühle und der Umgang mit ihnen aber nicht thematisiert werden, wird das Gefühl des Ausgeliefertseins bei starken Gefühlsregungen (Aggressivität und Gewalt), bei Gefühlshaltungen (Schule ist blöd! Schule macht Angst!) und bei Stimmungen (Ich kann ja doch nichts!) weiter anhalten. Jeder bewusste Umgang mit Gefühlen enthält dagegen eine Dimension der Akzeptanz im Sinne von „Ich fühle jetzt so!“. Zur ganzheitlichen kulturellen Bildung sollte ein positiver und kreativer Umgang mit Gefühlen gehören. Ohne ausreichende Beziehungserfahrungen aus zwischenmenschlichen und sachlichen Beziehungen bleiben die Gefühle grob und unentwickelt. Eine Grundbildung der Gefühle muss daher bevorzugtes Anliegen aller Früherziehung sein. Die Arbeitsgruppe der Szene B erstellte für verschiedene Altersgruppen auf der Grundlage von Literaturrecherche und eigenen praktischen Übungen mit den Zielgruppen einen Methodenkoffer zum Umgang mit und Ausdruck von Gefühlen, der auf der Präsentation sowohl in Workshops als auch in Buchform vorgestellt wurde¹⁰. Die Methoden beziehen sich auf so unterschiedliche Medien wie Musik/Rhythmus, Trickfilm, Tanz und Theater.

Hintergrund **Szene C:** In Sachsen-Anhalt schließen jedes Jahr ca. 100 Schulen, so dass der rasante Schülerschwund eine langfristige Planung erschwert. Die Landesregierung gibt daher allen Ganztagschulen, die mit IZBB-Mitteln gefördert werden, eine Bestandsgarantie von 15 Jahren. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung sind Schulen und Freie Träger der Jugendarbeit, Bildungs- und Kultureinrichtungen zur Kooperation aufgefordert. Das Projekt ‚Kultur macht Schule‘ fördert und evaluiert kulturpädagogische Kooperationsprojekte, die neue Wege in der kulturellen Bildung gehen. Beim 6. Merseburger Kulturgespräch am 27. Januar 2007 unter dem Motto „Räume im Dazwischen. Kultur macht Schule“ vermittelten Vorträge und Arbeitsgruppen einen umfassenden Einblick in die derzeitige Diskussion um Ganztagschulen in Sachsen-Anhalt und stellten bereits gelungene Kooperationsprojekte von Schulen und außerschulischen Trägern in Sachsen-Anhalt vor¹¹. Im Ergebnis konnte festgehalten werden, dass im Verbund von Stadt, Hochschule und Schulen eine Vernetzungsstelle entstehen soll, die die Interessen und Projektvorhaben koordiniert und alle Beteiligten bei der Zusammenarbeit unterstützt.

Kultur trifft Schule in Merseburg

Nach zwei Semestern intensiver Beschäftigung mit dem Modellprojekt „Kultur macht Schule“ der BKJ und praktischer Auseinandersetzung mit adäquaten Methoden der Theater- und Medienpädagogik, die als Angebote für Schüler und Lehrer weiterentwickelt werden können, entstanden verschiedene Präsentationsformen, die am Ende des Schwerpunktprojektes der Öffentlichkeit vorgestellt werden konnten. Die Workshops, Ausstellungen, Theater-, Tanz- und Musikaufführungen der Studierenden fanden über vier Tage in einer leer stehenden Schule in Merseburg statt¹² und trafen sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Lehrern und anderen Pädagogen auf so viel Resonanz, dass mehrfach nachgefragt wurde, warum denn solche Workshops und künstlerischen Angebote nicht weiter besucht werden können. Immer wieder musste erläutert werden, dass es sich ‚nur‘ um ein studentisches Projekt innerhalb eines Seminars mit Prüfungsleistung handele. Aus den zahlreichen Anfragen wird deutlich, dass auch in Merseburg großer Bedarf nach mehr Angeboten im künstlerisch-kreativen Bereich besteht und die Schüler insbesondere Freude an bewegungsorientierten Angeboten wie Tanz, Theater und Perkussion haben.

In Merseburg existieren bereits zahlreiche Projekte zwischen Schulen und anderen Bildungsträgern, die mit Studierenden der Kultur- und Medienpädagogik der Hochschule Merseburg sehr erfolgreich bereits über einen längeren Zeitraum zusammen arbeiten; aber die wenigsten wissen davon. Was sind das für Projekte? Wie sind sie aus der Sicht aller Beteiligten zu bewerten? Welche weiteren Beispiele gibt es aus anderen Städten und Kommunen? Was lässt sich noch tun, um beide Seiten besser zu verbinden und mehr Austausch im Bereich der Kulturellen Bildung zu schaffen? Diese und andere Fragen wurden mit Vertretern aus Bildung und Kultur diskutiert. Ziel der Veranstaltung war es, Perspektiven für Merseburg und den Landkreis im Bereich Kultur & Schule zu entwickeln und konkrete Schritte für eine bessere Zusammenarbeit einzuleiten. Dabei soll insbesondere auf die Ressourcen der Hochschule Merseburg und des Studiengangs Kultur- und Medienpädagogik zurückgegriffen werden. In Kooperation mit dem Kultur- und Bildungsamt der Stadt Merseburg, dem Referat ‚Kultur‘ des Landkreises Merseburg-Querfurt und der Hochschule Merseburg ist derzeit eine Koordinationsstelle in Planung, die Angebote sammelt und an die passenden Interessenten weitervermittelt.

Spielraum für Gefühle. Kultur trifft Schule

Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung hat zur Unterstützung des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen im April 2004 das Netzwerk ‚Kultur macht Schule‘ initiiert, über mehrere Jahre Untersuchungen durchgeführt und Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit entwickelt. „Kultur macht Schule“ hat zum Ziel, sich mit Schulen für eine gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten junger Menschen einzusetzen. Für diese Aufgaben hat das Projekt verschiedene Arbeitsschwerpunkte entwickelt: Information und Beratung, Netzwerkarbeit, Homepage und Online-Newsletter, Konzeptentwicklung sowie den Projektbaustein ‚Qualitätsentwicklung und Evaluation‘. Für die Studie zur



Spielraum für Gefühle. Kultur trifft Schule

Qualität der Kooperationen werden derzeit in 14 Bundesländern an 450 Schulen Befragungen von pädagogischen Fachkräften, Schülern, Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern durchgeführt. Die Ergebnisse werden 2008 vorgestellt und mit Spannung erwartet, da sich hieraus eindeutige Qualitätskriterien für Kooperationen generieren lassen.

Bereits der zusammenfassende Bericht der Fachhochschule Ludwigshafen zeigt nach zwei Jahren Forschung über Kooperationsmuster zwischen Schule und außerschulischen Partnern folgende Tendenzen und typische Schwierigkeiten für die erste Phase der Zusammenarbeit: Mängel in der Abstimmung, Verständigungsprobleme, Rollenkonflikte und fehlende gegenseitige Akzeptanz. „Es hakete deswegen oft mit der Zusammenarbeit beider Gruppen, weil Lehrkräfte und außerschulische Kräfte von einem unterschiedlichen Bildungsverständnis ausgingen und sich nicht darüber verständigten. (...) Die am häufigsten genannten Bildungsziele außerschulischer Partner deckten sich nicht immer mit denen der Lehrkräfte, die aufgrund ihrer pädagogischen Professionalisierung andere Schwerpunkte setzten.“¹³ Ina Bielenberg von der BKJ merkt an, dass die Beschreibungen von Schwierigkeiten und Hemmnissen in positiver Wendung auch eine ganze Reihe von Gelingungsbedingungen für Kooperationen ergeben können. Deutlich wird daraus, dass eines der größten Probleme die Unkenntnis über die jeweils andere Denkwelt ist, und dass es an Koordination und Kommunikation fehlt. „Eine Lösungsstrategie für die genannten Problemfelder ist: Kommunikation.“¹⁴ Am 22. und 23. März 2007 fand in Berlin der bundesweite Fachkongress zum Modellabschluss von ‚Kultur macht Schule‘ statt, auf dem eine kritische Reflexion der Kooperationspraxis von kulturellen Partnern und Ganztagschulen gezogen und ein Blick in die Zukunft von Bildungsnetzwerken gewagt wurde.

Auf dem 6. Kulturgespräch in Merseburg wurde für die hiesige Region ein hoffnungsvoller Anfang gemacht und erste Kontakte zwischen Kulturschaffenden und Lehrern, zwischen Hochschule und Schule initiiert. Wir sind gespannt, wie es weiter geht!



Anmerkungen

¹ In: Streisand, Marianne et al, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Uckerland 2006, S. 293

² Newsletter Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BKJ, Ausgabe 1/2007

³ Hendrik Olbertz am 26.9.2006 in einem Beitrag auf einer Tagung des LISA Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt unter dem Thema „Ein Kompetenzmodell für die schulische Medienbildung“

⁴ Hentig von, Hartmut, *Bildung*, Weinheim und Basel 1999

⁵ Zitat auf dem Buchrücken Riegel, Enja, *Schule kann gelingen*, Frankfurt a. M. 2004

⁶ Riegel, Enja, *Schule kann gelingen!*, Frankfurt a. M. 2004, S. 101

⁷ Treibhäuser der Zukunft, *Wie in Deutschland Schulen gelingen*, Archiv der Zukunft, Eine Initiative von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, o.Jg.

⁸ *Das Methodenhandbuch ist ab dem SS 2007 über die Autorin zu beziehen.*

⁹ Czisch, Fee, *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*, München 2004

¹⁰ Zu beziehen über die Autorin (siehe Anm. oben)

¹¹ Netzwerk Kultur macht Schule der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BKJ (Wolfgang Zacharias, Kathrin Brademann), *Kulturelles Lernen an Off-Theatern und Schulen vom Landeszentrum Spiel & Theater Sachsen-Anhalt* (Silke Lenz), Serviceagentur Ganztätig Lernen Sachsen-Anhalt (Sylvia Ruge)

¹² *Das Theater am Campus nutzt im Zeitraum der Hochschulanierung eine Etage einer ehemaligen Berufsbildenden Schule, die der Landkreis dankenswerter Weise für die Workshops und Präsentationen zur Verfügung stellte.*

¹³ Riegel, Enja: *Schule kann gelingen!* Frankfurt a. M. 2004, S. 106

¹⁴ Ebd.

Literatur

Bischoff, Johann/Brandt, Bettina: *Künstlerisch-Technische Grundlagenvermittlung für die Ausbildung im Bereich der angewandten Kultur-, Medien- und Sozialpädagogik*, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Aachen 2006²

Bischoff, Johann/Brandt, Bettina: *Theater. Medien. Polis. Kulturpädagogik im gesellschaftlichen Engagement*, Aachen 2007

Brandt, Bettina: *Zwischen Sozialarbeit und Kulturpädagogik*, in: Dörger/Nickel, Spiel- und Theaterpädagogik studieren, Berlin Milow Strasburg 2005

Czisch, Fee: *Kinder können mehr. Anders Lernen in der Grundschule*, München 2004

Hentig von, Hartmut: *Bildung*, Ein Essay, Weinheim und Basel 1999

Hentig von, Hartmut: *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*, Weinheim und Basel 1999

Riegel, Enja: *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*, Frankfurt a. M. 2005

Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*, Paderborn u. a. 2001

Streisand, Marianne et al, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Uckerland 2006, S. 293

Zacharias, Wolfgang: *Kulturpädagogik, Kulturelle Jugendbildung – eine Einführung*, Opladen 2001

Internet: www.kultur-macht-schule.de; www.ganztaegig-lernen.de

DVD: *Treibhäuser der Zukunft, Wie in Deutschland Schulen gelingen*, Archiv der Zukunft, Eine Initiative von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, o. Jg.

Der Herr der Merten?

Der Theaterlehrer Frank Herdemerten und seine Arbeit mit der Spielschar des Helmholtz-Gymnasiums Essen

H. Paul Lederer

In den 90-er Jahren bestand in der Ruhrgebietsstadt Essen zwischen den Theater-AGs des Helmholtz-Gymnasiums und der Viktoria-Schule eine freundschaftliche Konkurrenz. Einige Viktoria-SchülerInnen inszenierten in diesem Zusammenhang eine kleine Eigenproduktion mit dem Titel „Der Herr der Merten“ – ein klarer Verweis auf die Spielschar, die Theatergruppe des Helmholtz-Gymnasiums, und ihren Leiter Frank Herdemerten. Im Mittelpunkt stand ein diktatorischer Regisseur, der Herr der Merten, um den die SpielerInnen herumkrochen. Aber welchen Gehalt hatte die Parodie? War es mehr als eine Stichelei zwischen zwei konkurrierenden Schul-Theater-AGs? In diesem Artikel sollen die Grundzüge der Arbeitsweise und der Inszenierungsästhetik Herdemertens und der Spielschar herausgearbeitet werden.¹

Zur Person: Frank Herdemerten wurde 1936 in Essen geboren, wo er bis heute die meiste Zeit seines Lebens verbracht und von 1964 bis 1999 als Lehrer für Deutsch und Latein am Helmholtz-Gymnasium gearbeitet hat. Seit 1974 leitete er dort die Spielschar, mit der er rund 20 Produktionen erarbeitete. Des Weiteren war er zeitweise Juror bei Amateur- und Jugendtheaterfestivals und leitete die LehrerInnen-Fortbildung für Literaturkurse in Nordrhein-Westfalen.

Die Arbeit der Spielschar, die sich aus einem Literaturkurs der 12. Klasse sowie Freiwilligen der Oberstufe zusammensetzte, war an das Schuljahr gebunden; am Ende sollten Aufführungen in der Schule und möglichst auf den bekannten Festivals stattfinden. So ergaben sich folgende Arbeitsphasen: Herdemerten bereitete für den Beginn des Schuljahres mehrere Projektvorschläge vor, von denen die Gruppe, oft nach einer Ausprobierphase von einigen Wochen, durch Abstimmung einen auswählte. Daraufhin wurde bei den wöchentlichen, dreistündigen Proben mit Textmaterial experimentiert und improvisiert. Kleingruppen entwickelten durch diverse Spielvorgaben Szenen, die sie den anderen präsentierten und zur gemeinsamen Weiterentwicklung bereitstellten; so übernahmen die Teilnehmenden auch Regie- und Dramaturgie-Aufgaben. Etwa nach den Weihnachtsferien wurden ein Skript verfasst und die Rollen verteilt. Die nun häufiger stattfindenden Probenwochenenden schloss die Gruppe mit einer Präsentation der Zwischenergebnisse vor Publikum ab, um sich so Bühnensicherheit, Feedback und Videomaterial für Festivalbewerbungen zu beschaffen. Die intensiven Endproben waren vor und besonders nach den Osterferien, so dass etwa im Mai oder Juni aufgeführt werden konnte.

Zentrales Prinzip in Herdemertens Theaterarbeit war die von ihm so bezeichnete Anverwandlung. Dahinter steht die Ansicht, dass auch oder gerade alte und veraltet scheinende Texte eine Aktualität und einen Anknüpfungspunkt für die SchülerInnen haben können, die es herauszuarbeiten und sichtbar zu machen gilt. Mit diesem Prinzip geht eine Ablehnung von so genannter Werktreue einher; stattdessen ist ein freier, phantasievoller und persönlicher Umgang mit dem Text erwünscht. Außerdem

muss es sich bei den Vorlagen keinesfalls um dramatische Texte handeln. Hier waren Herdemerten Prosa, Lyrik oder Brieftexte oft sogar lieber, da sie halfen, Kreativität im Umgang mit dem Material zu wecken, welches sich die SchülerInnen entsprechend ‚anverwandelten‘.

Eine von Herdemerten gern und oft angewandte Vorgehensweise, um Szenen zu entwickeln, war die Arbeit mit zentralen Spielelementen, wie z. B. Einkaufswagen, unterschiedlich großen Ketten, Krankenhausbetten, Rohren und Tüchern. Auch Bühnenelemente wie ein Baugerüst oder eine Podestlandschaft, auf und unter denen gespielt wurden, konnten Ausgangspunkt einer Inszenierung sein. So ergab sich im Spiel die Erforschung nach den Verwendungsmöglichkeiten, die die Gegenstände boten. Die vielseitige Nutzung diente jedoch nicht formalen Effekten, sondern es wurde stets nach inhaltlicher Begründung und Verwendung gesucht. Außerdem entstand durch dieses Vorgehen ein inszenierungsästhetischer Wiedererkennungseffekt der Spielschar/Herdemerten-Produktionen.

Dass diese Arbeitsweisen einem naturalistischen Spielstil entgegenstanden, war Herdemertens Absicht.² Die SpielerInnen sollten nicht behaupten, andere Menschen zu sein, sondern zeigen, dass sie ihre Figuren spielen. Er legte ihnen nahe, aus einem Repertoire an Verfremdungstechniken zu schöpfen, gerne arbeitete die Spielschar mit Rollensplitting, Brechungen, Song-Einlagen, Stilisierungen und genau choreographierten Bewegungsabläufen. Zeichenhaftigkeit und Einfachheit waren ebenso erstrebenswert, wie Energie und Spielfreude im Prozess und auf der Bühne, sowie möglichst gleiche Spielanteile bei den TeilnehmerInnen. Für all diese Kernpunkte gilt, dass sie durchaus einen pädagogischen Grund haben konnten, wie z. B. das Rollensplitting aufgrund von einem Mehr an SpielerInnen gegenüber der Zahl der Figuren. Es musste dann aber auch eine inhaltlich-dramaturgische Begründung gefunden und sichtbar gemacht werden; so konnte sich darin, dass eine Figur von zwei, drei oder mehr DarstellerInnen gespielt wurde, ihre Dominanz oder aber auch ihre innere Zerrissenheit ausdrücken.

Herdemerten ermöglichte und verlangte eine intensive Beteiligung der Spielschamitglieder am Entwicklungsprozess und delegierte viele Aufgaben an sie. Er sah aber seine Funktion als Spielleiter auch klar darin, einen Blick von außen auf den Prozess zu bewahren, die Kreativität in Bahnen zu lenken und die Inszenierungsarbeit zu einer runden Aufführung zu bringen.³ Was seine Präferenzen an Text- und Materialvorlagen betrifft, so lässt sich bei aller Ausgewogenheit ein Hang zu alten Stoffen ausmachen. Des Weiteren erarbeitete Herdemerten mehrere Male Eigenproduktionen mit der Spielschar, die sich mit dem Nationalsozialismus und der Judenverfolgung auseinander setzten. Sein Verständnis von Theater ist ein pädagogisch politisches: eines, das sich vor allem an die Spielenden selbst wendet und sie zur Reflexion animieren soll.

Der Herr der Merten?

Der zur Generation der autodidaktischen TheaterpädagogInnen gehörende Frank Herdemerten hat in seiner 25-jährigen Spielschar-Zeit eine Art der Spielleitung entwickelt, die beispielhaft für das Theatermachen mit jungen Menschen ist, speziell im Kontext von Schul-Theater-AGs. Einerseits baute sie in hohem Maße auf die Partizipation und Kreativität der SchülerInnen. Andererseits war in den Produktionen der Spielschar immer die Handschrift ihres Spielleiters erkennbar. Die Ergebnisse waren phantasievolle, bildreiche Inszenierungen, die von Spielfreude und Energie getragen wurden und die in Essen und auf den Jugend- und Amateurtheaterfestivals gern und oft gesehen waren. Der Herr der Merten? Im Gegenteil!



Anmerkungen:

¹ Eine ausführliche Analyse nehme ich in meiner Masterarbeit zum Abschluss des Studiums der Theaterpädagogik an der UdK Berlin vor.

² Besonders in den Berichten, die er zwischen 1992 und 1996 zu den Theatertreffen der Jugend in Berlin verfasste, wird an vielen Stellen deutlich, wie sehr er ein rein identifikatorisches Spiel im Schultheaterbereich ablehnt.

³ Dieses Selbstverständnis wird in Herdemertens Beitrag zu Lippert (1998) klar. Hier formuliert er das Prinzip der dreifachen Anwaltschaft eines Spielleiters / einer Spielleiterin, das heißt, bei der Schultheaterarbeit den Text, die Spielenden und das Publikum im Auge zu behalten und sich für alle Parteien gleichsam stark zu machen.

Literatur

Herdemerten, Frank 1992–1996. Berichte vom Theatertreffen der Jugend. In: Frenzel, Günter und Ulrich Hesse (Hrsg.). *Spiel und Theater. Zeitschrift für Amateurtheater, darstellendes Kinderspiel, Schul- und Jugendtheater, Theatererziehung und Medienkunde*. Weinheim, Deutscher Theaterverlag.

Herdemerten, Frank 1998. „Leitung und Selbststeuerung der Spielgruppe – ein dialogisches Prinzip.“ In: Lippert, Elinor 1998. *Theater-Spielen*. Bamberg: Buchners, S. 48–68.



Herausgegeben von Matthias Müller und Corinna Ehlers • ISBN 978-3-933978-88-2
• 192 Seiten • 14,80 €

Case-Management-Programme verbreiten sich zunehmend in unterschiedlichen Arbeitsfeldern im deutschen Sozial- und Gesundheitswesen sowie in der Arbeitsmarktintegration. Sie verfolgen vor allem das Ziel, eine möglichst integrierte Versorgungsgestaltung zu schaffen. Dabei schlägt das Case Management drei Brücken: Case Management ist erstens ein verbindendes professionelles Instrument zwischen heterogenen Arbeitsfeldern; es ist zweitens ein Verfahren, das verschiedene Organisationen und Organisationsebenen fallbezogen verknüpft sowie koordiniert; und es bildet drittens eine Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Vor dem Hintergrund der Brückenmetapher reflektiert dieser Band Case Management unter verfahrensübergreifenden Aspekten, gibt arbeitsfeldspezifische theoretische Impulse, liefert Praxiserfahrungen der Case-Management-Implementierung und thematisiert die zertifizierte Case-Management-Ausbildung der Deutschen Gesellschaft für Care und Case Management (DGCC).

Praxis • Theorie • Innovation

Berliner Beiträge zur Bildung, Gesundheit und Sozialer Arbeit

Jugendkulturen haben die Jugendarbeit seit den 1980er Jahren zunehmend geprägt. Die szeneorientierte Jugendarbeit kennzeichnet vor allem die Förderung von Eigeninitiative, Partizipation und Netzwerkbildung. Pädagogische Mitarbeiter moderieren und begleiten jugendkulturelle Projekte, junge Szeneakteure übernehmen die künstlerische Anleitung und gestalten auf diese Weise häufig ihren Weg ins Erwerbsleben.

Im Zentrum der jetzt vorgelegten empirischen Studie, die im Auftrag des EU-Projektes „Equal II-Event Berlin / Teilprojekt „Jobtraining, Messe, Musik, Event““ angefertigt wurde, stehen biografische Portraits junger Erwachsener im Alter von Mitte 20 bis Mitte 30 Jahren, die sich in ihrer Jugend in Projekten der Jugendarbeit engagierten. Ihre unkonventionellen Wege in die Erwerbstätigkeit verdeutlichen das vielfältige Potenzial, das szeneorientierte Jugendarbeit birgt: Nicht-formales, stark intrinsisch motiviertes Lernen regt dazu an, Alternativen jenseits idealtypischer Biografieverläufe zu entwickeln, die im Zuge des Wandels auf dem Arbeitsmarkt zunehmend Normalität einbüßen. Einige der portraitierten jungen Erwachsenen gehören zu den Pionieren der so genannten Kreativindustrie, obwohl soziale Benachteiligungen, ethnisch-nationale und Geschlechterunterschiede sowie der Umbruch in der DDR ihnen keine guten Startpositionen einräumten.

In der Analyse des Handlungsfeldes Jugendarbeit, die auch den aktuellen Diskurs über Bildungspotenziale der Jugendarbeit und über die Übergangs- und Bewältigungsforschung reflektiert, wird nachgewiesen, dass Jugendarbeit einen spezifischen Beitrag zur Qualifizierung Jugendlicher leisten kann, indem sie einerseits schulisches Lernen unterstützt, andererseits aber auch eigenwillige Wege jenseits des formalen Bildungskanonens ermöglicht.

Szeneorientierte Jugendarbeit
Praxis • Theorie • Innovation • Band 5

Elke Josties • 978-3-937895-80-2
• 136 Seiten • 12,80 €



Herausgegeben von Astrid Mattner / Beate Schneider / Sibylle Kraus / Manuel Amogger / Christian Spatscheck • ISBN 3-937895-83-3
• ca. 250 Seiten • 16,80 €

Beispielhaft werden folgende Themen aufgegriffen:

Case Management – ein Konzept zwischen fachlichen Ansprüchen Sozialer Arbeit und ökonomischen Erwartungen, Prof. Ruth Rimmel-Faßbender;

Sozialgesetze zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Harry Fuchs;

Sozialraumorientierung – Umsetzung unter ökonomischen Rahmenbedingungen, Prof. Dr. Heiko Kleve;

Prekarisierung und prekäre Soziale Arbeit, Dr. Mario Candellas;

Zeiten der Krise sind auch Zeiten des Wachstums, Robert Kliem;

Grundeinkommen und Soziale Arbeit – Chancen und Risiken, Prof. Dr. Michael Opelka;

Förderung von Chancengleichheit durch Partizipation, Carola Gold;

Die Bedeutung der Europäischen Sozialcharta für die Soziale Arbeit und die Wirtschaft – Soziale Rechte als Investition, Bruno Keel.

Neuerscheinungen

Tel. 039753/22757 • Schibri-Verlag@t-online.de • www.schibri.de

Ein schönes, auf jeden Fall sehenswertes, tragikomisches Stück ... Rezensionen für Kinder- und Jugendtheater – Ein Workshop für Redakteure/innen von Berliner Schülerzeitungen

Ursula Jenni

Schön

Seit 2002 vergibt die JugendKulturService gGmbH jährlich einen IKARUS für eine herausragende Berliner Inszenierung für Kinder oder Jugendliche.

Auch wenn die Auszeichnung bisher undotiert blieb, gelang es doch, die gekürten und nominierten Inszenierungen mehr und mehr in den Fokus der Öffentlichkeit zu rücken.

Dass zu dieser Öffentlichkeit ganz besonders die Kinder und Jugendlichen selbst gehören, liegt auf der Hand. Die Schilderung ihrer Erfahrungen, Gedanken und Fragen könnten nicht nur den Theatermacher/innen wertvolle Rückmeldungen geben, sie wären gegebenenfalls eine wertvolle Kommunikationsbasis für Gleichaltrige. Diese Überlegungen führten 2006 zur Auslobung eines IKARUS-Kritiker-Preises im Rahmen des Berliner Schülerzeitungswettbewerbs.

Tragikomisch

Dass die Resonanz der Schülerzeitungsschreiber/innen nicht eben gewaltig war, konnte nur bedingt erstaunen, findet doch Theater für Heranwachsende auch in der offiziellen Theaterkritik viel zu selten sein. Weit nachdenklicher stimmte die Hilflosigkeit, die mitunter aus den Berichten aufschien. Besser nichts falsch machen! Oder: Es richtig besser wissen! Oder noch besser: einfach gar nichts äußern?

Der verinnerlichte Leistungsgedanke mit dem starren Koordinatensystem „richtig – gut“ und „falsch – schlecht“ erschwerte es den Schreiber/innen sichtlich, Beobachtungen, eigene Wahrnehmung, den Blick auf die Hintergründe und die Sicht auf Verweise in ihre Wirklichkeit in Bezug zu den besuchten Vorstellungen zu Papier zu bringen.

Bedauerlich ist dieses Phänomen nicht allein im Hinblick auf die verschenkte Chance des fundierten Feedbacks an die Theaterkünstler/innen. Ebenso bedauerlich ist, dass ein Feld zur Etablierung und Entwicklung der vielbeschworenen Kreativität unbearbeitet bleibt. Die Rezeption von Theater und ihre Verarbeitung in einer Besprechung bieten Schüler/innen einen hervorragenden Anlass, das heterogene Gelände der Kreativität zu erkunden. Die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit den subjektiven Impulsen aus dem Theatererlebnis, die Kanalisierung von Aufmerksamkeit, das Kultivieren persönlicher Neugierde und Interessen, der Mut zu divergierendem Denken, – die Rezeption von Theater kann die Tore in die Landschaft der Kreativität weit öffnen. Allerdings braucht auch diese Exkursion Karten, Reiseführer und Survival-Tricks – ohne sie erscheint die bekannte Höher-weiter-schneller-besser-wissen-Welt sicherer und Erfolg versprechender.

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen konzipierte ich für die Anfang Oktober 2007 erstmals stattfindende Woche des IKARUS einen Impulsworkshop für Redakteure/innen von Berliner Schülerzei-

tungen. Die Gelegenheit, alle nominierten Inszenierungen in einem festen Zeitrahmen besuchen zu können, lud förmlich zu einer Projektform, die eigene Gestaltung, journalistische Analyse und praktische Anwendung miteinander verknüpfte.

Sehenswert

Das von der JugendKulturService gGmbH in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung ausgeschriebene, und von der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. unterstützte Projekt stieß auf gute Resonanz: 21 Schüler/innen aus 10 Berliner Schulen trafen sich zum eintägigen Workshop in den Räumen der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Am Vormittag machten sich die angehenden Rezensenten/innen unter meiner Leitung theaterpraktisch mit den Grundbegriffen der theatralen Kommunikation vertraut. Auf der Basis der nominierten Inszenierungen erkundeten sie in szenischen Versuchen Theater in seiner Besonderheit als Live-Kunst, als Kommunikation von „Darstellern“ und „Vorstellern“ und in seiner Vielschichtigkeit hinsichtlich von Be-Deutung.

Nach der Mittagspause, wandten sich die Jugendlichen der journalistischen Analyse zu. Unter Einbezug der praktischen Erfahrungen vom Vormittag, vermittelte der Theaterkritiker Dr. Dirk Pilz die Grundfertigkeiten zum Verfassen einer für Leser/innen wie Theatermacher/innen interessanten Theaterkritik. Die Bedeutung von Beschreibung und Differenzierung innerhalb der Rezension, ihr sprachlicher und formaler Aufbau, aber auch das Verhältnis zwischen Stück, Autor und Inszenierung wurden in dieser zweiten Phase des Workshops reflektiert und diskutiert.

Ausgestattet mit diesem Basiswissen besuchten anschließend neun Absolventen/innen des Workshops eine oder mehrere IKARUS-Inszenierung(en) und verfertigten in knappen drei Tagen eine „Schülerzeitung zur Woche des IKARUS“. Geschrieben wurde nachts und unabhängig von noch zu bewältigenden Klassenarbeiten, so dass die Zeitung erstmalig zur IKARUS-Preisverleihung erscheinen konnte.

Die Schüler/innen-Rezensionen im Netz:

<http://www.fes.de/forumpug/inhalt/documents/schuelerzeitung.pdf>



Zwischen Baumkuchen und Brecht Theaterpädagogik am Theater Konstanz

Felix Strasser

„Schau mal, Kannste anfassen, Streicheln, Leben ... theaterpädagogische Arbeit an den Theatern in Baden-Württemberg. Theaterpädagogen sind wichtige Brückenbauer: Sie vermitteln zwischen einem Publikum, dem das Theater noch fremd erscheint und das oft unter Berührungsängsten leidet, und einem Theater, das alle Schichten der Gesellschaft ansprechen will. Deswegen arbeiten Theaterpädagogen oft in Extrembereichen, nutzen das Theater als Experimentierfeld und loten nicht selten die Grenzen theatraler Arbeit aus (...).“

So formulierte ich das Arbeitsfeld der Theaterpädagogen an den Theatern, für die Baden-Württembergischen Theatertage 2007 und war irgendwie stolz darauf, eine für mich griffige Formulierung gefunden zu haben.

Nach der letzten Vorstellung von „Projekt Schwabenkinder“, einer Inszenierung in welcher Jugendliche zusammen mit Theaterprofis auf der Bühne standen, ließ ich alles stehen und liegen und verschwand in die Sommerpause. Um jedoch nicht gänzlich in das vorhersehbar tiefe Loch am Ende der Spielzeit zu fallen, entschied ich mich dafür, die erste Woche meiner Ferien als Betreuer einer Jugendgruppe aus Altshausen, das liegt am Fuße der Schwäbischen Alb, mit an den Balaton zu fahren, um gewissermaßen aus der Arbeit, sanft in die Ferien zu gleiten. Und als ich so zwischen den Spielzeiten, abends, zusammen mit den ungarischen Betreuerinnen und Betreuern, nach ausgiebigem Volleyballspiel, unzähligen Trettbootralleys und verheerenden Baumkuchenorgien beim Pálinka saß, holte „es“ mich doch ein. „Und was hast Du noch einmal für einen Beruf?“, wollte Eva, die ungarische Köchin, die das beste ungarische Gulasch kochte, das ich jemals gegessen habe, wissen. „Und was hast Du noch einmal für einen Beruf?“, wiederholte ich in Gedanken und blickte mich um.

Da war sie also wieder, die Lieblingsfrage eines jeden Theaterpädagogen: die Frage nach seiner Existenzberechtigung, nach seinem Sein. Die Frage, die mich seit Beginn meiner Liebe zum Theater begleitet und auf die ich so viele Antworten gehört und auch unzählige gegeben habe. Die Frage, die an Kunst- und Pädagogischen Hochschulen sowie Universitäten diskutiert wird und wie gesagt, viele Antworten findet. Was ist das überhaupt für eine eigenartige Bezeichnung: Theaterpädagogik, Kunst und Pädagogik, verträgt sich das, bzw. hängt das nicht immer miteinander zusammen, oder ist das nicht wie der Teufel und das Weihwasser ... ?

Während ich nachdachte, streifte mein Blick die Gesichter am Tisch, die mich alle erwartungsvoll anschauten. Ich sah in die Augen von Köchen, Lehrerinnen und Lehrern, von einem Arzt, einem Automechaniker und dem Hausmeister und begann halb deutsch, halb englisch und irgendwie auch ungarisch meinen Kollegen klar zu machen, dass ich einen absolut ehrenwerten Beruf an einem Stadttheater ausübe und keiner von diesen Straßenkünstlern sei, die wir noch am Tag zuvor in Budapest vor der Matthiaskirche, von Kopf bis Fuß weiß angemalt als Marmorstatuen, bestaunen durften.

Das war es nämlich, was sie zunächst dachten, als ich begann, weit auszuholen – ich glaube irgendwo beim Theater der Jesuiten in



Konstanz vor 400 Jahren, weiter über die Lehrstücktheorie und das epische Theater bei Brecht, die Mitteln des Schauspielers bei Hawemann bis zu mir und meiner alltäglichen Arbeit am Theater Konstanz.

In dieser Nacht, in der ich schließlich resigniert vor den unzähligen Stechmücken in meiner Hütte kapitulierte und verzweifelt versuchte mich vom immer näher kommenden Summen und Surren der kleinen Blutsauger abzulenken, bildete ich mir ein, mit einer eigenen Kreation autogenen Trainings nichts mehr hören und fühlen zu müssen. Ich vergrub mich schwitzend unter meiner Wolldecke. Presste die Augen zu und spannte abwechselnd alle Muskeln meines Körpers an und lies nach wenigen Sekunden wieder los. Doch die Hitze unter der kratzenden Wolldecke wurde unerträglich und so deckte ich mich wieder auf. Dann nahm ich das Kopfkissen und versuchte mir in stickiger Dunkelheit eine Art Ohrenschützer aus meinem Kissen zu bauen, was mir ganz gut gelang, da der Klang herannahender Blutsauger verstummte. Dann begann ich angestrengt über die Frage des Abends nachzudenken: „Und was hast Du noch einmal für einen Beruf?“ Und ich schlief ein ...

Als ich am nächsten Tag Eva an der Essensausgabe treffe, sieht sie mich an und spricht das aus, was ich befürchtet hatte. „Felix, du siehst grauenhaft aus!“

Ich erklärte ihr, dass ich die letzte Nacht erfolglos gegen Horden von Schnaken gekämpft hatte und parallel über eine stimmige, griffige Berufsbeschreibung eines Theaterpädagogen nachgedacht hatte. „Warum?“, wollte sie wissen. Ich erwiderte darauf, dass ich das Gefühl gehabt hätte, gestern Abend in leere und ratlose Gesichter geschaut zu haben. „Aber wieso denn? Du arbeitest am Theater. Ich glaube du lebst auch in einem Theater. Du machst Theater und machst das, weil Du es wichtig findest, dass es Theater gibt. Du hast Angst davor, dass das Theater einmal nicht mehr da sein könnte. Deswegen arbeitest Du auch mit den Jugendlichen. Wegen der Zukunft.“ „Hmm, vielleicht.“, sagte ich, nahm mir mein „Zigeunerschnitzel“ und setzte mich auf eine Bank.

Während ich so mein Schweinefleisch und Massen an Paprika und Reis verschlang, dachte ich über ein neues Vorwort nach: „Schau mal, Kannste anfassen, Streicheln, Leben ... theaterpädagogische Arbeit an den Theatern in Baden-Württemberg ... Wegen der Zukunft!“ „Klingt ja fast wie ein Werbespruch einer schwäbischen Bausparkasse ...“, dachte ich. Und dann fiel mir Herbert Wehner ein, der einmal Hans-Jochen Vogel nach verloren gegangener Wahl einen Zettel zugesteckt hatte, auf dem stand „Trotz alledem: Weiterarbeiten und nicht verzweifeln“. Vogel hat den Zettel lange in seiner Brieftasche mit sich herumgetragen. Werde ich wohl auch machen, Herbert!

Wieder zu Hause versuchte ich für mich noch einmal klar zu bekommen, was meine Arbeit in Konstanz bedeutet, wie ich sie definieren würde und warum ich sie für richtig halte.

Wie bereits gesagt, Theaterpädagogen sind wichtige Brückenbauer: Sie vermitteln zwischen einem Publikum, dem das Theater noch fremd erscheint und das oft unter Berührungängsten leidet, und einem Theater, das alle Schichten der Gesellschaft ansprechen will. Sie halten den direkten Kontakt mit dem Publikum und haben unmittelbaren Zugang zu ihm. „Das Kunstwerk im Sinne eines symbolischen – und nicht so sehr ökonomischen Gutes (auch das kann es sein) existiert überhaupt nur für diejenigen, die die Mittel besitzen, es sich anzueignen, d. h. es zu entschlüsseln“, so der Soziologe Pierre Bourdieu.¹ Den Theaterpädagogen an den Theatern geht

es darum, die Bedingungen der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung und Kommunikation herzustellen und ästhetische Kompetenz zu fördern. Konkret heißt das: Die Ermöglichung eines Dialogs zwischen Kunstwerk und Rezipienten.² Ähnlich wie man zum Spielen eines Instrumentes Noten lernen muss oder die Konzepte postmoderner bildender Künstler kennen sollte, um deren Werke erschließen zu können, müssen auch die verschiedenen Zeichen des Theaters verstanden werden, um zeitgenössisches Theater nachzuvollziehen. Denn gerade die darstellende Kunst bricht oft mit den traditionellen Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten. So bekommt das Theater die Chance, sich nicht nur ein Publikum der Zukunft zu erschließen, sondern auch an der Bildung eines Publikums mitzuwirken, welches seinerseits Ansprüche an sein Theater stellt.

Die Zielsetzung theaterpädagogischer Arbeit an einem Theater hängt stark vom Theaterverständnis der verantwortlichen Personen ab. Das gesamte Feld theaterpädagogischer Angebote ist natürlich breit: Führungen im Theater, die Organisation und Betreuung von Probenbesuchen, Vor- und Nachbereitungen von Inszenierungen, die Zusammenarbeit mit Schulen im Sinne von Beratung und Organisation sowie Hilfestellung bei der Durchführung von Schulprojekten, Öffentlichkeitsarbeit, Lehrerfortbildungen und -beratungen, Spielplanberatung und Kooperationen mit den unterschiedlichsten Institutionen. Ein besonderes Anliegen meiner Arbeit in Konstanz ist es, das Theater als eine Art politische Plattform für Jugendliche zu sehen. Das „Jugendzimmer“ des *jungen theaters konstanz* hat es sich bspw. zur Aufgabe gemacht, ein Ort für Jugendliche zu sein, an dem aktuelle politische Themen kontrovers diskutiert und die Ergebnisse durch die örtliche Presse veröffentlicht werden.

An den meisten deutschen Theatern gibt es Jugend- und/oder Theaterclubs. In diesen wird Theater gespielt, Theater probiert und über Theater gestritten und somit ein wichtiger, praktischer Zugang zum Theater gefunden. Am Theater Konstanz arbeiten mehrere Jugend-, und Kindertheaterclubs, sowie ein Erwachsenen-, ein Senioren- und ein Lehrertheaterclub, welche alle unter professionellen Bedingungen Theater machen. Mein spezieller Versuch hier in Konstanz besteht darin, durch gemeinsames Arbeiten, nicht pädagogisch oder belehrend auf die Leute zu gehen, sondern an einem konkreten Gegenstand in den Dialog mit ihnen zu treten. Damit ist die Theaterpädagogik am Theater Konstanz die Schnittstelle für ein gemeinsames Nachdenken, über ästhetische, politische und literarische Fragen. Wir als Theaterschaffende wollen Theater für diese Stadt machen! Durch die Theaterpädagogik haben wir die Möglichkeit aus erster Hand zu erfahren, was die Menschen umtreibt. Dies fließt direkt in unsere Theaterarbeit ein. Sowohl „Maria Stuart“ als auch „Ronja Räubertochter“ finden so ihre Anknüpfungspunkte in der Stadt.

Die praktische Theaterarbeit mit den Amateuren hat einen noch unmittelbareren Bezug zum Leben in dieser Stadt. Innerhalb dieser praktischen Theaterarbeit stellt die Jugendclub-, und Kinderclubarbeit das zentrale Segment am Theater Konstanz dar. Der Jugendclub ist fruchtbarer Ort der Kommunikation zwischen Zuschauern, Jugendlichen und professionellen Schauspielern, hier begegnen sich Menschen im künstlerischen Handeln. Nur der ästhetische Dialog zwischen den Interessierten hält das Theater mit dem Publikum zusammen.

Zwischen Baumkuchen und Brecht



Die größte Chance der Theaterarbeit mit Jugendlichen liegt in der künstlerischen Suche ohne Produktionsdruck, da die Jugendlichen freiwillig, ohne Vertragsdruck und nur aus der Leidenschaft und dem Idealismus heraus arbeiten. Dabei wirken die Jugendclubs nicht nur durch ihre Produktionen nach außen – in der Spielzeit 2006/07 waren das am Theater Konstanz insgesamt vier –, sondern besonders durch die Befassung mit den Themen rund um „ihr“ Theater in allen Lebenslagen und an allen Orten. Eine private öffentliche Diskussion entsteht unweigerlich.³ Ein weiterer vom Theater gewünschter Effekt tritt zwangsläufig ein: „Plötzlich gehen Jugendliche allein ins Theater, ohne Schulorganisation wie sonst üblich“, so formulierte es Peter Galka, denn das Theaterpublikum – das lässt sich Land auf, Land ab feststellen – überaltert immer mehr.⁴ Theaterpädagogische Arbeit an den Theatern lässt sich jedoch noch stärker in gesellschaftspolitischen Dimensionen sehen. Die Forderung nach mehr Demokratie, der Wunsch nach Mitwirkung, ist die Triebfeder unserer Gesellschaft. Daraus resultieren zwei zentrale Konzepte von Kulturpolitik: „Kultur für alle“ und „Kultur von allen“. Weil Theaterpädagogen an den Häusern Theater nicht nur verkaufen, sondern „theatral“ arbeiten, haben die Theater diesen kulturpolitischen Anspruch nachvollzogen.⁵

Für die jugendlichen Spieler ist die Annäherungen an die theatrale Welt eine faszinierende Aufgabe: Kognitive Prozesse werden bei den Spielern ausgelöst, Reflexion über Text findet statt, Rollen und Botschaften werden diskutiert. Im Rahmen des Jugendclubs werden emotionale wie ästhetische Experimente mit eigenem Darstellungsvermögen durchgeführt und die Spieler gewinnen durch die Ensemblearbeit Erfahrungen in einem gruppendynamischen Prozess. Letztendlich, so formuliert Klaus Doderer, erproben die Jugendlichen ihre Leistungsfähigkeit gegenüber einem Kunstwerk, das ästhetische Mitschwingung verlangt und die Freiheit der Gestaltung fordert.⁶

Die theaterpädagogische Arbeit und insbesondere die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wird die kommenden Spielzeiten des Konstanzer Theaters wesentlich mitgestalten, damit Theater in Konstanz eine Zukunft hat. Die Chancen, die sich daraus ergeben, dass ein Theaterpädagoge ein junges Theater in Deutschland leitet sind enorm. Theater wird jedenfalls nicht an den Menschen vorbei gemacht werden.

Die Brücken dafür werden gerade gebaut ...

Anmerkungen

¹ Pierre Bourdieu, *Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung*, in: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M. 1974, zit. nach: W. Schwenke, *Zwischen Marketing und Bildungsauftrag. Beobachtungen und Behauptungen zu Situation, Aufgaben und Möglichkeiten von Theaterpädagogik an öffentlichen Theatern*, in: *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.), Ästhetik in der kulturellen Bildung. Aufwachen zwischen Kunst und Kommerz*, Remscheid 1997, S. 88.

² *Ebd.*

³ Vgl. Martin Frank, *Erfinden kann man nur die eigene Wirklichkeit*, in: *Christel Hoffmann/Annett Israel (Hg.), Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, Weinheim 1999, S. 217ff.

⁴ Peter Galka, *Aktions- und Gestaltungsfelder*, in: *Elinor Lippert, Theater spielen*, Bamberg 1998, S. 236.

⁵ Klaus Hoffmann, *Theater von allen!* In: *Herbert Enge /Marlis Jeske /Wolfgang Schneider (Hg.) Jugendclubs an Theatern*, Frankfurt a. M. 1991, S. 61.

⁶ Vgl. Klaus Doderer, *Theaterlaboratorien und spielpädagogische Modelle*, in: *Ebd.*, S. 51ff.

Felix Strasser ist seit der Spielzeit 2006/07 der Theaterpädagoge des Theater Konstanz und leitet seit der Spielzeit 2007/08 das junge theater konstanz.



SPRECHEN

Sprechen-Können

Ergebnisse der Zentralen Arbeitstagung (ZAT) der Gesellschaft für Theaterpädagogik 2007

Gerd Koch

Vorbemerkung: Die wichtigsten Problemfelder, Ergebnisse, Erkenntnisse für kinder- und jugendarbeiterische Theorie und Praxis sind im Fließtext *kursiv* gesetzt.

Ziele und Schwerpunkte: Erzählen – Rhetorik – Sprechen – Darstellen – Reflektieren

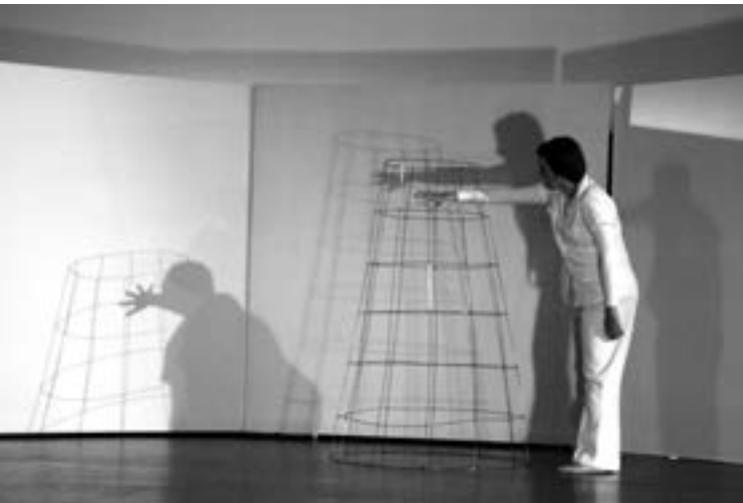
Es hat sich die Annahme bestätigt, dass die ZAT 2007 (gefördert durch die BAG Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ-KJP) eine vorzügliche Fortsetzung und Erweiterung der ZAT von 2006 war. Damals ging es um das Erzählen-Können und um das Einüben ins Erzählen für MultiplikatorInnen (siehe ZfTP 50, S. 73–75). Aus allen Beiträgen und aus den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen ging hervor, dass ein *erzählerischer Kontext*, in dem gesprochen wird, nie außeracht gelassen werden darf. Kontexte werden bestimmt durch *sozial-ökonomische und sozio-kulturelle Lage und darin noch zu unterscheidenden Sprach-Milieus*. Ferner ist eine *Querschnittsaufgabe*, die *Sprach- und Sprechmodi nach genderspezifischen Dimensionen* aufzuschlüsseln, etwa was *Themen, Intensitätsgrade und/oder gestattete und nicht gestattete Flexibilität* (etwa in der Wortwahl) anbetreffen. Da Sprechen in der Regel im Medium von Alltagspraxis stattfindet (und nicht in Analytik, Wissenschaftlichkeit, formierter Schriftlichkeit), muss der szenisch-erzählende Gestus als eine wichtige Folie, auf der gesprochen und verstanden wird, respektiert werden. Hier nun konnte reflektiert werden, dass *unterschiedliche Erzähl-Kulturen* auch *unterschiedliche Sprech- und Redeweisen* hervorrufen und verlangen. Das ausführliche Impuls-Referat (siehe in diesem Heft S. 47 ff.) von Marianne Fritz (Magdeburg/Berlin) machte das fachlich deutlich. Dr. Francesca Vidal (Landau) konnte anspruchsvoll einführen in das *Themenfeld rhetorisch-theatraler Bildung* (siehe in diesem Heft S. 43 ff.) Dadurch erschloss sie den TeilnehmerInnen ein Gedanken- und Handlungsfeld, das so kaum innerhalb der Theaterpädagogik – namentlich – mit Jugendlichen angesteuert wird. Rhetorik im Sinne von Francesca Vidal ist nicht eine Art schnellen Trainings etwa in den Berufsfindungsphasen von HauptschülerInnen (à la Bewerbungstraining), sondern es ist eine kommunikative Handlungsweise, die dazu dient, *Öffentlichkeit herzustellen und Partizipation zu gestalten*. Ja, man kann sagen: Das gesamte Geschehen des Theaters (bei SpielerInnen und ZuschauerInnen) ist ein stückweit rhetorische Bildung. Erfreulich war, dass die Referentin systematisch-historisch vorging in ihren Ausführungen, so dass Verbindungslinien aus der Entwicklung der europäischen Theatertraditionen etwa in Hinsicht auf Wirkweisen des (alten) Theaters in die Konzeptionsbildung von Thea-

ter- und Spielpädagogik übertragen werden konnten. Der Ansatz von Francesca Vidal war für die Allermeisten neu und ungewohnt, so dass sich eine spannende und lange Diskussion anschloss, die auch die Frage (der Rhetorik) des Erzählens aus dem Vertrag von Marianne Fritz wieder aufgriff. So vorbereitet, konnten die beiden Workshop-Leiterinnen, Alke Bauer (Bielefeld) und Dorothee Zapke (Hannover), ihren jeweiligen Praxisansatz in diese Zusammenhänge stellen: Das, was theoretisch-konzeptionell vorbereitet war, konnte nun den Rahmen bilden für das praktische Tun und praktisches Tun konnte exemplarisch intervenieren (siehe in diesem Heft S. 45 ff.).

Umsetzung und Aktivitäten – Erfahrungen und Ergebnisse

Die TeilnehmerInnen der ZAT sind mehrheitlich in der Jugend- und Kinderbildung tätig. Eine spezielle TeilnehmerInnen-Gruppe kam aus dem Feld der Arbeit mit Jungen und Mädchen mit sog. Behinderungen: Diese KollegInnen haben die Gelegenheit benutzt, ihrerseits zwei kleine Fachrunden zu halten. Viele TeilnehmerInnen sind Multiplikatoren in haupt- oder nebenberuflicher Tätigkeit. Den Kern machen Theaterpädagoginnen aus, die interessiert sind, die *Vielfalt des Sprechen-Könnens zuerst am eigenen Leibe zu üben, zu erfahren und zu lernen, um dann den Transfer in technischer, kontextueller, geschlechtsspezifischer, sozio-kultureller, motivationaler, ästhetischer Hinsicht zu ermöglichen*. Erfreulich war, dass die beiden Konzepte (von Alke Bauer und Dorothee Zapke) zwei Grundakzente vertraten: Alke Bauer kann als Logopädin gerade das zuerst nur technisch Erscheinende in den Sozialisations- und stimmbildnerischen Kontext überführen (Einzelarbeit ist hier nötig). Dorothee Zapkes Ansatz hat das szenische Gestalten als Gruppenarbeit in den Vordergrund gestellt (eher vom schauspielerischen Training herkommend). In beiden Vorgehensweisen wurde sichtbar (bzw. hörbar!), wie wenig es primär auf das ‚schöne Sprechen‘-Können ankommt. Wichtig ist, den sozialen, kommunikativen, körperlichen und kulturellen Kontext mit dem Klang der Wort- und Buchstaben-Zeichen zusammenzubringen: Sprechen als Lebens-Äußerung, als eine Verbindung von Innen und Außen, von Sagen und Hören! Nun darf das aber nicht verstanden werden als Beliebigkeit. Sondern es geht um das überlegte Wahre eben dieser Grundierungen. WIE nun im einzelnen ‚lautiert‘, ‚getönt‘, gesprochen wird, ist eben davon abhängig und nicht von einer allgemeinen Lautierungs-Regel mit Vorgaben von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. *Kontextualisierung ist nötig. Zugleich aber sind Übungen nötig, um die Variationsbreite*

Sprechen-KÖNNEN – Ergebnisse der Zentralen Arbeitstagung (ZAT) der Gesellschaft für Theaterpädagogik 2007



des sprechenden Klanges auszuloten bzw. um auszuloten, WAS ein bestimmter Klang – auch ein Klangraum – mit einem selbst, mit anderen, mit der Sache oder mit der Situation machen. Fragen von Klang, Laut-Stärke, Sprech-Richtung, Sprech-Bezug, Respekt vor dem ‚Eigenklang‘ eines Buchstaben usw. sind wichtig.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wurde in zwei Teilgruppen intensiv gearbeitet – und das bedeutete auch: sehr kleinformig und vorsichtig, weil ja das Sprechen in den je subjektiven Haushalt der übenden Personen integriert werden muss. Das gelang beiden Anleiterinnen methodisch vorzüglich. Zugleich war dies auch eine theaterpädagogische Selbsterfahrung von Multiplikatoren: Sie hatten selbst einen Auftritt vor kritischem Fachpublikum und mussten sich begründet präsentieren und ‚verteidigen‘ können – ein weiteres Stück Professionalisierung während dieser Arbeitstagung: Auch hier ging es um ein Sprechen-Können, nämlich um das Sprechen zur eigenen Methodik und Didaktik in der Jugendarbeit, wenn es dort ums Üben von Sprechen/Artikulieren/Lautieren/Tönen als ästhetisch-soziale Kommunikation geht.

Die Referate und Anleitungen wurden durch Frauen erbracht. Die Teilnehmerzahl war mehrheitlich weiblich. *Einzelne Übungen und Präsentationen arbeiteten bewusst mit Dimensionen des sozialen Geschlechts (Rollentausch, überdeutliches Akzentuieren von sog. männlichen und sog. weiblichen Sprech-Klischees u. ä.).*

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Sprechen als gestaltete Kommunikation und als Gestaltung von szenischen und rhetorischen, mehr-kulturellen Öffentlichkeiten: Sprachliche Präsenz zeigen als Chance, sich hörbar machen!

Das sind die Schlussfolgerungen, die aus der ZAT 2007 zu ziehen sind. Immer wieder wurde bedacht, dass es darum geht, im szenischen Vollzug der Theaterpädagogik mit Jugendlichen eine *Erweiterung des Sprech- und Artikulationsvermögen* (in technischer und sozialer Hinsicht) zu ermöglichen. Es geht nicht um die vermeintlich ‚schöne‘ Sprache, sondern das sog. ‚Rauhe‘ kann ebenso zur Identität gehören (vgl. dazu die Untersuchungen des französischen Semiologen Roland Barthes, der das am Beispiel der Gesangs-Stimmen zeigte). Außerdem wird sichtbar/hörbar, dass Sprechen im Sozialisations- und Entwicklungszusammenhang unterschiedliche Funktionen hat. Hirnphysiologisch sind die Grundlagen fürs Sprechen sehr früh gelegt, dass etwas aber zur eigenen Sprache wird, ist ein szenisch-sprachliches Elaborieren: Erst dadurch wird die Potenz/die Grundausrüstung zur Performanz. Eine weitere Perspektive ist, das Wort von der Mehrsprachigkeit, vom Polyglott-Sein, auch im Kontext von „Sprechen-Können“ heranzuziehen: Ein Jeglicher verfügt nicht nur über *eine* Sprechweise, sondern ist in der Lage zu variieren. *Erst durch das Können/Beherrschen von diversen Sprech-Modi wird die Sprachel/das Sprechen zum Teil des eigenen Vermögens.* Gerade für Jugendliche, die sich während der Pubertät auch sprachlich/sprechend verändern, ist hierfür das Simulationsfeld des Theaters heranzuziehen: Sprachliches Rollenspiel kann hier in Kontexten geübt werden. Kinder und Jugendliche, die nicht nur einen *migrantischen Hintergrund* sondern auch einen solchen *Vordergrund* haben, *bereichern durch ihre Sprech-Weisen* auch das mehrheitsgesellschaftliche Umfeld (siehe *Kanak-Sprak*) und sind nicht nur als defizitäre zu betrachten: *Integration* kann etwa dann in szenischen Gestaltungen geschehen, wenn z. B. mehrsprachige, theaterpädagogisch konzipierte Theater-Proben und -Aufführungen stattfinden: *Durch die körperliche Anschaulichkeit und dramaturgische Strukturierung ‚übersetzen‘ sich die Sprachen im theatral-dialogischen Verfahren fast wie durch ‚Untertitel‘.* Auf der Bühne und im Zuschauerraum geschieht dann ein kosmopolitischer Realismus außerhalb von Kitsch und/oder gutem Willen. Und ferner war eine Lehre der ZAT, dass sog. *dichterisch/literarische Sprache immer wieder – übend und gestaltend – heranzuziehen* sei, weil sie – etwa neben der Umgangssprache oder neben einer Fremdsprache – ein weiteres Tor, ein weiteres Muster, eine erweiterte Möglichkeit zur Sicherung (sprach-kultureller und elaborierter) Verschiedenheit (Vielfalt, *diversity*) und Selbstwahrnehmung durchs Sprechen darstellt.

Anmerkung

Siehe auch KORRERSPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 41: Theater der Sprache (Schwerpunkt-Thema).

Vom Sprechen zur Rhetorik

Francesca Vidal

I. Das Sprechen

Wenn Menschen sprechen, kommen unterschiedliche Organe zum Einsatz: die Lunge, die Stimmlippen (Stimmbänder), der gesamte Mund-, Nasen- und Rachenraum, der Gaumen und das Gaumensegel (Velum), die Lippen, die Zähne, die Zunge, der Unterkiefer, aber auch die Ohren, die Augen und das Gehirn. Es sind alles Organe, die noch weitere Funktionen haben. Die Stimmgebung ist ein äußerst komplexer Vorgang, so dass jede vereinfachte Darstellung den Sachverhalt verkürzen würde.

Dass Menschen sprechen können liegt u. a. am Kehlkopf. Dadurch erst wird es möglich, die im Kehlkopf produzierten Primärtöne in Mund- und Rachenraum zu beeinflussen und bedeutungstragende Laute zu produzieren. Der Kehlkopf senkt sich in den zwei ersten Lebensjahren des Menschen, vorher ermöglicht er dem Kleinkind das gleichzeitige Schlucken und Atmen. In dieser Zeit kommt außerdem die Fähigkeit hinzu, sein Zwerchfell für die Atmung unterstützend einzusetzen. So entwickelt der Mensch die Sprechatmung, die sich charakterisieren lässt durch ein größeres Volumen an verwendeter Luft. Die Lunge füllt sich mit Luft, weshalb sich das Zwerchfell nach unten ausdehnt. Der Atemdruck und die Muskelspannung in Bauch, Rücken und Flanken erhöhen sich, die Luft entweicht durch die Stimmlippen, deren Muskel man im engeren Sinne Stimmbänder nennt. Bei Spannung dieser Stimm-muskeln und gleichzeitigem Ausströmen von Luft fangen diese an zu schwingen. So funktioniert die so genannte Phonation. Die in Schwingung versetzten Stimmlippen erzeugen einen primären Ton, der in den Resonanzräumen (Rachen, Mundraum etc.) zu einem komplexeren Ton, also Klang, geformt wird.

Dass Menschen dann aber bedeutungstragende Laute modellieren können, liegt an den Artikulationsorganen (Unterkiefer, Zunge, Lippen). Es ist kulturell bedingt, dass sie zu inhaltlichen Unterscheidungen kommen. Alle stimmhaften Laute werden von den Stimmlippen erzeugt und von den Artikulationsorganen modifiziert. Menschen hören sich sprechen, weil die Stimme durch Luft übertragen ans Ohr gelangt und es eine sog. Knochenschallleitung gibt, die innerhalb des Kopfes ins Mittelohr führt. Die erzeugten Töne erreichen so zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Intensität das Ohr. (Deshalb erleben manche Menschen das Hören der eigenen Stimme vom Band als befremdlich.)

Um zu sprechen, braucht der Mensch 100 Muskeln und viele Organe, die miteinander koordiniert werden müssen. Sprechen ist eine höchst komplexe psychophysische Tätigkeit, kein Wunder, dass sie erlernt werden muss. Gemeint ist hier immer noch der körperliche Vorgang der Stimmgebung, der immer wieder entwickelt werden kann, manchmal sogar neu erlernt werden muss. Das ist nicht nur Thema von Medizin, Psychologie oder Phoniatrie – es ist immer auch ein kulturelles Thema. Auch hier gilt, wie Gerd Koch und Florian Vaßen formulieren, „Ohne Körper geht nichts“. Ohne Körper können Menschen sich kein Gehör verschaffen, dafür brauchen sie nicht nur Sprechorgane, sondern eben den ganzen Körper. Sie modulieren die Stimme,

sprechen mit Gesten und mit Mimik, nutzen extra- und nonverbale Möglichkeiten.

Aber auch wenn Gesprochenes gehört wird, heißt das noch nicht, dass zugehört und verstanden wird. Denn der Inhalt dessen, was gesagt werden soll, mag noch so spannend sein, er spricht nicht für sich. Um Aufmerksamkeit zu erhalten und zu halten, bleibt der Mensch erst einmal bei seinen körperlichen Fähigkeiten. Jeder, der etwas mit dem Sprechen auf der Bühne zu tun hat, weiß darum. Er oder sie weiß, wie der Sprechausdruck durch Höreindrucksmuster geprägt wird, wie kulturelle und sozio-biologische Grundlagen zusammen laufen, und erkennt, wie Stimmung und das Recht auf die eigene Stimme die Modulationsfähigkeiten beeinflussen.

Der Philosoph Hegel hat darauf hingewiesen, dass der Mensch durch die Stimme sein Interesse kundtut und mit ihr preisgibt, was er ist. Hegel meint, die Stimme gebe das innere Erzittern der Seele wieder. Das Sprechen versteht er so gesehen als Ausdruck der Persönlichkeit. Also nicht nur was wir sagen, sondern wie wir es sagen, entscheidet darüber, wie wir verstanden werden. Denn, so könnte man mit Aristoteles ergänzen, mit der mimetischen Kraft der Stimme wird Argumentation zugänglich. Aristoteles sagt in der Rhetorik: „Die Kunst des mündlichen Vortrags liegt zum einen in der Stimme, wie man diese im Hinblick auf jeden



Vom Sprechen zur Rhetorik

gebrauchen muss: z. B. wann man mit starker, wann mit schwacher, wann mit mittelmäßiger Stimme; ferner in der Modifikation der Stimmlagen: z. B. in hoher, tiefer oder mittlerer Stimmlage; und in einer gewissen rhythmischen Variation hinsichtlich jeden Affektes. Diese drei Aspekte nämlich sind es, auf die man die Untersuchung zu richten hat: Es sind dies die Lautstärke, Tonfall und Rhythmus.“ (Rhet, III, 1,2)

Die Schauspieler müssen also lernen, ihrer Stimme zum Ausdruck zu verhelfen, was dann noch lange nicht Rhetorik ist, denn Rhetorik geht es nicht nur darum, seinen Körper richtig zu gebrauchen. Ihr Bezugspunkt ist der die Sprache in verschiedenen Situationen des Lebens gebrauchende Mensch – also der sprechende Mensch, der etwas zu sagen hat, weil er eingreifen will in gesellschaftliche Prozesse. Deshalb kommt es darauf an, Menschen so zu bilden, dass sie etwas zu sagen haben, mit Hannah Arendt: „Nur wer an der Welt wirklich interessiert ist, sollte eine Stimme haben im Gang der Welt.“ Hier geht es nicht mehr um die biologische Ebene, sondern um unsere Fähigkeit, mit unserem Sprechen-Können kulturschöpferisch tätig zu werden.

II. Sprechen, um miteinander zu sprechen

Sprechen zu können, bildet den Ausgangspunkt für die Möglichkeit miteinander zu sprechen. Die durch das Sprechen zustande kommende Sprache ist eine allgemein-menschliche Tätigkeit, die Menschen individuell ausüben, aber immer als Vertreter von gemeinschaftlichen Traditionen des Sprechen-Könnens (Eugen Coseriu). Dass wir in Einzelsprachen reden, hat etwas mit dem Aufwachsen in diesen Gemeinschaften zu tun. Und schon der römische Rhetoriker Quintilian forderte, dass mit dem Kind immer korrekt zu sprechen sei, da hier der Grundstein für alle spätere Beredsamkeit gelegt werde. Ob wir die Kompetenz entwickeln, miteinander sprechen zu können, ist eine Frage unserer Bildung von Geburt an. Unser Körper schafft die Voraussetzungen. Wie wir diese umsetzen, ist davon abhängig, was die Welt, in die wir hineinwachsen, uns vermittelt – spätestens nach der Geburt. Das heißt die Tätigkeit Sprechen ist zum einen eben diese Tätigkeit, zum zweiten das Wissen, das dem Sprechen zugrunde liegt, und zum dritten das Produkt dieser Tätigkeit. Wir unterscheiden das zumeist durch die Begriffe Kompetenz für das zugrunde liegende Wissen und Performanz für die Realisierung dieses Sprachwissens durch das Sprechen.

Einem allgemeinen Vorurteil entsprechend, brauchen wir den Rhetoriker, um den Bereich der Performanz zu perfektionieren. Schaut man sich aber einmal an, was eigentlich wirklich in den Bereich der Kompetenz gehört, lässt sich dieses nicht halten. Zur allgemeinen Ausdrucksfähigkeit des Menschen gehören die physisch-psychische Kompetenz und die kulturelle, also das elokutionelle Wissen (allgemein-sprachliche Kompetenz), das idiomatische (einzelsprachliche) und das expressive Wissen (die Text- oder Diskurs-Kompetenz) sowie die Fähigkeit zu sprachbegleitenden Handlungen (Mimik, Gestik usw.). Deshalb reicht die Schulung im Bereich der Actio nicht, sondern es bedarf der rhetorischen Bildung.

III. Rhetorik

Wollen Menschen ihre Kompetenzen nutzen, um persuasive Ziele zu erreichen, mithin andere von den eigenen Idealen, Ideen, Vorhaben oder Utopien zu überzeugen oder auch andere zum Mittun zu überreden, versuchen sie durch sprachliches und symbolisches Handeln Entscheidungsverhalten zu beeinflussen. Menschen wollen Bindungen schaffen, da reicht es nicht Überzeugungen zu haben, sie müssen auch auf angemessene Weise in Wort und Schrift wirkungsmächtig vertreten werden. Sowohl die rhetorische Praxis als auch die Lehre, die auf diesen Prozess zielt, ist Rhetorik. Zweifelsohne eine Produktionslehre, die ausgehend von reflektierten Erfahrungen, psychologischen Erkenntnissen und empirischem Wissen darauf zielt, kommunikative Kompetenzen zu vermitteln. Aristoteles sieht Rhetorik als Disziplin, die persuasive Fähigkeiten lehrt; eine Disziplin, die erweislich das Wissen vermittelt, rhetorische Ziele innerhalb eines rhetorischen Settings umzusetzen. Nur gilt es zu klären, worauf diese Kompetenzen zielen und mit welchen Inhalten sie zu füllen sind. Etwas was allerdings nur möglich ist, wenn man sich mit den Theorien und Modellen der wissenschaftlichen Disziplin Rhetorik und ihrem darin enthaltenen Bildungsanspruch befasst.

Selbstverständlich gehört Schulung in Rhetorik zu den heute notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen. Selbstverständlich ist Qualifikation eine Ware, die wie jede andere auch den Gesetzen des Marktes gehorcht. Trotzdem bleiben die Inhalte entscheidend. Einmal weil ein über die praktische Anwendbarkeit hinausgehendes Konzept von Rhetorik zu einer besseren Qualifikation führt. Vor allem aber, weil dann ihre Bedeutung für die Entwicklung von Mündigkeit offen liegt. Es ist notwendig, die gesellschaftliche Relevanz rhetorischer Bildung zu bedenken, was nur möglich ist, wenn man den Rhetorikbegriff in allen seinen Dimensionen zugrunde legt. Sie allein auf die Actio zu reduzieren, entspricht zwar dem gegenwärtigen Zeitgeist, verkennt aber, dass es gerade wegen der Praxis der Kommunikation immer eine Verbindung von Theorie und Praxis geben muss.

Die Actio ist der fünfte Teil der rhetorischen Produktionslehre, hier hinein gehört alles, was zu einem erfolgreichen Redeauftritt notwendig ist, wenn die ersten vier Teile beachtet wurden: die Inventio, also das Finden des genauen Themas, der Nebenthemen, der Inhalte, Beispiele und Belege, wofür die Rhetorik einige Verfahren bereit hält, aber auch die wichtigen Daten zur Einschätzung von Anlass, Situation und Publikum. Zentral dann zweitens die Gliederung, die Dispositio, denn selbst ein Beleg kommt erst zur Geltung, wenn er an entscheidender Stelle platziert wird. Und will ich die Hörer fesseln, erfreuen oder rühren, dann brauchen die Inhalte die ihnen gemäßen sprachlichen Mittel, weshalb die Elocutio als drittes Stadium einen gewichtigen Raum einnimmt. Bevor die Actio dann zum Einsatz kommt, muss jeder Redner wissen, welches Speichermedium er nutzen will, was seinem Gedächtnis hilft, wie er selbst alle Überlegungen und Planungen im Kopf behält, daher folgt als viertes Stadium die Memoria.

Wird Rhetorik auf ihre praktische Anwendbarkeit reduziert, sie dementsprechend allein nach den Qualifikationsbedürfnissen und Konkurrenzmechanismen des Marktes mit Inhalten gefüllt, dann geht ihr kritischer Impetus eines kulturschöpferischen Handelns

verloren. Konsequenterweise wird sie dann für manche zur hinterlistigen Kunst, zum kommunikativen Geschick oder zur gefährlichen Technik und geht derart der Möglichkeit verlustig, Wege der sozialen Entfaltung offen legen zu können. Sieht man Bildung jedoch im Bezug auf ihren grundsätzlich demokratischen Anspruch, dann bedarf es einer Rückbesinnung auf Rhetorik als Bildungskonzept. Rhetorische Bildung baut darauf auf, dass Menschen im Prozess der Kultivierung die Fähigkeit zur Rede erhalten, dies aber durch den Prozess der Bildung vervollkommen werden muss.

Bleibt es das Ziel, das Miteinander-Sprechen lernen zu wollen, dann lässt sich persuasives Handeln als durchaus notwendig für das Miteinander herausstellen. Einfluss auf die Anderen nehmen zu wollen, heißt Bindungen schaffen wollen, was die Grundlage für ein gesellschaftliches Miteinander darstellt. Rhetorische Kompetenz ist daher eine, die das intervenierende Handeln in den Mittelpunkt stellt. Rhetorisch kompetent zu sein, heißt demnach in Hinblick auf die Hörer und damit auf das gesetzte Ziel, die der Situation angemessenen Mittel klug, einfühlend und antizipatorisch anwenden zu können. Das aber müssen Menschen lernen, weshalb es nicht nur eines Impulses bedarf, wie man vom Sprechen zur Rhetorik kommt, sondern der Rhetorik als Disziplin noch weit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Wichtig ist daher auch der Grund, warum der Redner, auch wenn er viel vom Schauspieler lernen kann, eben doch kein Schauspieler ist oder sein sollte.

Stimme im Alltag und auf der Bühne

IV. Redner und Schauspieler

Der Redner ist der, der andere von einer Sache überzeugen will. Damit dies effizient und erfolgreich vonstatten geht, wird er von der Rhetorik zum Redner gebildet. Sie versteht das Reden können als Kunst, denn wie jede andere Kunst auch zielt sie auf etwas zu Erzeugendes und braucht hierzu den Künstler. Für Aristoteles unterscheidet sich die Kunst durch ihre Ziele in herstellende (poietische) und handelnde (praktische). Rhetorik ist einerseits eine herstellende Kunst, denn sie bringt ein Produkt hervor. Sie untersucht, was an jeder Sache das jeweils Glaubwürdige ist, und so wird dieses Glaubwürdige zu ihrem Produkt. Sie ist aber auch eine praktische Kunst, denn sie will die Anwendung, wofür die ‚Kunst der Politik‘ zeugt. Wie jede Kunst hat sie deshalb ein System von festen Regeln, das gelehrt und gelernt werden kann und das denjenigen braucht, der es zur Anwendung bringt. In der aristotelischen Rhetorik wird der Redner, der genau dies tut, durchaus mit dem Schauspieler verglichen, aber es werden zugleich entscheidende Unterschiede betont. Will der Redner überzeugen, will er glaubwürdig sein, dann ist er auf eine gute Vortragsweise angewiesen. Die kann er sich aneignen, wenn er sich mit den Kenntnissen der Schauspielkunst beschäftigt, Redner und Schauspieler sprechen in der Öffentlichkeit. Allerdings gibt es eine kritische Grenze, der Schauspieler äußert sich reproduzierend, spricht den Text eines Autors, der Redner spricht unmittelbar, im Umfeld realitätsbezogener Kommunikation.

Stimme im Alltag und auf der Bühne

Dorothee Zapke

Eine meiner Kursteilnehmerinnen kam morgens ausnahmslos ungefähr eine Viertelstunde zu spät. Am dritten Tag erkundigte ich mich nach ihren Gründen. Es stellte sich heraus, dass sie nie einen Parkplatz fand, schlimmer noch: fand sie einen, konnte sie nicht einparken, wenn hinter ihr ein anderer Autofahrer warten musste. Sie hielt den Stress nicht aus und fuhr unverrichteter Dinge so lange um den Block, bis sie ungestört einparken konnte. Das dauerte natürlich seine Zeit und so kam sie ständig zu spät.

Wir hatten schon eine Zeitlang an der Tiefenatmung gearbeitet und so gab ich ihr für den nächsten Morgen folgende Aufgabe mit. Sie sollte während des Einparkprozesses, im Rückspiegel einen genervt wartenden Autofahrer registrierend, ein vierzeiliges Gedicht rezitieren und dabei auf ihre Atmung achten.

Schon am nächsten Morgen kam sie pünktlich, strahlend zum Unterricht und hatte es zum ersten Mal in ihrem Leben geschafft, stressfrei einzuparken.

Ein Beispiel aus meinem Erleben in der Erwachsenenbildung und sehr übertragbar auf die Arbeit mit der Stimme in theatralen Prozessen.

Neben einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit der Tiefenatmung, d. h. der gestützten Zwerchfellatmung ist die Suche nach



Sprechkunst – Textinterpretation – Szenische Gestaltung

dem eigenen authentischen Stimmklang unerlässlich. Warum werde ich missverstanden, warum werde ich überhört und kann mir keinen Raum schaffen?

Übertragen auf theatrale Prozesse bedeutet das, sich auf die Suche zu machen nach dem ureigenen Stimmklang und -ausdruck, der eine Theaterfigur so einzigartig macht. Dabei bedeutet z. B. Lautstärke nicht einfach, laut zu sein, sondern berühren zu wollen, eine Intention zu transportieren. Einem introvertierten, schüchternen Menschen zu empfehlen ‚Sei lauter‘, ist leerhülsig. Gemeinsam nach der Geschichte und der dazugehörigen Emotion zu suchen, führt zu ungeahnten Stimmgewaltigkeiten. So lasse ich mich in einer fiktiven Szene der ‚letzten Sekunden vor einem möglichen Unfall‘ nur von jenen wirksam warnen, die ihren Warnruf auch erleben und fahre bei einem worthülsig dahin geschrieenen ‚Vor-sicht!‘ in mein Verderben.

Der Glaube an seine eigenen Worte wird oft vernachlässigt. Schließen wir einmal unsere Augen und stellen einem Partner eine Frage, bei der die emotionale Haltung nicht thematisiert wird. Äußert sich der Befragte zum Gefühlsgehalt der Frage, enthüllt sich häufig ein nicht authentisches Sprechen. Natürlich, dem ‚Blinden‘ fehlen die Mimik und die Gestik. Ist er nicht trotzdem verpflichtet, seine ganze emotionale Kraft in den Stimmausdruck zu schicken? Er wird in Alltagsprozessen belohnt mit einer authentischen Ausstrahlung, auf der Bühne mit einer starken energetischen Verbindung zu seinen Mitspielern und dem Publikum.

Das Thema ‚Authentizität im Sprechalltag‘ zieht sich durch viele Parameter des klassischen Stimmtrainings. Sehr viel spannender ist es allerdings, sich z. B. im Übungsfeld ‚Sprechmelodie‘ nicht nach vorgefertigten Beispielen zu richten, sondern in einer wunderbaren Phantasiesprache sich im Plenum über ein aktuelles Thema die Köpfe heiß zu reden. Mit Überzeugung echauffiert, ohne den Inhalt zu kennen, hat man in kürzester Zeit raus, wer mit wem unter einer Decke steckt. Das Wie bestimmt das Was.

Die Geschichten zwischen den Geschichten, das Bannen in den Pausen – eine hohe Kunst? Jeder, der vorträgt, Geschichten erzählt, Theater spielt, erfährt am eigenen Leibe, wie wichtig es ist, die

Pausen zwischen den einzelnen Satzteilen zu füllen. Fülle ich die Pause nicht mit einer nonverbalen emotionalen Entsprechung, sondern etwa mit der Intention einer Selbstreflexion, habe ich verloren: Mich, meine Geschichte und mein Publikum.

Was dagegen löst ein Erstaunen aus, im Lösen nach jedem Wort oder nach dem Ende einer Phrase? Was erreichen Richtungen? Im Körperskript eines jeden Menschen ist jeweils eine energetische Richtung verankert, die ich entweder als rückwärtig oder aber als nach vorne gerichtet bezeichne. Erkennbar ist diese Präferenz nur in der sog. Körperaura und ist nicht allein zu erkennen in einem aufrechten Gang oder einem introvertiertem Verhalten. Der Auftritt eines Menschen in seiner Körperlichkeit ist aber untrennbar mit seinem stimmlichen Ausdruck verbunden. Ist sein Auftreten ein nach vorne gerichtetes, so wird auch sein stimmlicher Ausdruck oft lauter und schneller sein, vielleicht neigt er zum Verhaspeln oder schrillen Sprechen, oder es geben sich Gedanken und Sprache einen erbitterten Wetlauf. Dementsprechend spricht ein Mensch mit einer rückwärtigen Präsenz auch oft leise, nach hinten gerichtet, spricht vielleicht undeutlich und kann keinen Blickkontakt halten. Das Wissen darüber, die Bewusstwerdung, führt zu einer Veränderung, zu einer gewünschten Verstärkung erwählter Sprech- und Stimmpräsenz und ist so auch hervorragend nutzbar für alle Bühnenfiguren und ihre stimmliche Erarbeitung.

Viele Menschen haben Sorge, beim Sprechen und Auftreten im Alltag und auf der Bühne zu übertreiben. Eine gute Artikulation wirkt für den Ausführenden oftmals wie eine groteske Überspitzen seiner Sprache. Der Adressat fühlt sich dagegen angenehm angesprochen und versteht auf Anhieb, ohne nachfragen zu müssen. Auch in diesem Übungsfeld geht es in erster Linie nicht um ein trockenes Herunterrasseln mehrerer Schnellsprechsätze z. B., sondern gerade hier eignen sich scheinbar sinnleere Phantasiegebilde hervorragend dafür, das zu finden, was einzig wichtig ist: die Freude, den Genuss am Gestalten der Wörter: *oose wiese wose, wiese walla kristalla, kristose wiese wose, wiese wiss, wiss, wiss.*

Sprechkunst – Textinterpretation – Szenische Gestaltung

Alke Bauer

Sechs Merkposten zu „Sprechen und Gestaltung“ im Rahmen des alljährlichen Treffens der Gesellschaft für Theaterpädagogik in Himbergen – Notizen zum Workshop: „Wer *a* sagt, kann auch *b* sagen ...“ (Leitung: Alke Bauer).

(1) Eine spannende Möglichkeit zur Interpretation von Texten ergibt sich, wenn wir von der lautlich-leiblichen Gestalt der Laute selbst ausgehen. Dazu unterteilen wir diese sinnvollerweise in Gruppen. Diese sind angelehnt an die Unterteilung nach Schlaffhorst-Andersen und der subjektiv erfahrbaren, körperlichen Funktionsweise zugeordnet. Einige kurze Beispiele zur Anregung der Vorstellungskraft:

(2) Vokale entfalten ihren Klang z. B. durch uns, indem wir als Resonanzkörper fungieren (personare = durchtönen) – dieses kann als bekannt vorausgesetzt werden. Laute anderer Lautgruppen unterliegen jedoch ganz anderen Mechanismen im Zusammenspiel zwischen körperinternen Bewegungsabläufen und leiblich-mentalem Gehalt: Laute wie *w, j* oder das stimmhafte *s* entwickeln ihren besonderen Charme in der erfahrbaren Mischung aus Stimmklang und Luftstrom. Weitere Laute leben ganz und gar von der Formung durch den Luftstrom: das *sch*, das *ch* und das scharf gesprochene *s* gehören dazu. Ein intensiv *gerrrr*rolltes *r* setzt Zeichen.

Erzählen und Sprechen brauchen Intensität, Kraft und Zuwendung zum Publikum

- (3) Von solcher gesprochenen/getönten Lautlichkeit aus lassen sich experimentell Texte zunächst ganz ohne semantische, inhaltliche Betrachtung interpretieren.
- (4) Emotionen, Bewegungen und zuletzt szenische Gestaltungen entwickelten sich während *workshops* zum Sprechen und Gestalten aus diesem leiblich-lautlichen Focus heraus und können dann mit weiteren theatralen Techniken verbunden werden.
- (5) Eindrucksvolle Szenen entstehen auf diese Weise: z. T. als präsentierte Textcollagen, z. T. als sicht- und hörbare Auslotung des semantischen Textgehaltes, z. T. als lustvolles Auskosten von Klängen und Geräuschen.
- (6) Mehr Informationen zu „Sprechkunst – Stimme in Bewegung“ sind erhältlich unter: [www.praxis für logopaedie-oerlinghausen.de](http://www.praxis-für-logopaedie-oerlinghausen.de)



Erzählen und Sprechen brauchen Intensität, Kraft und Zuwendung zum Publikum Gedanken zum Raum aus der Sicht einer Erzählerin

Marianne Fritz

Freuen wir uns, wenn sich mehr als ein einzelnes Augen- und Ohrenpaar in Erwartung eines Märchens auf uns richtet? Welche Rolle spielt dabei die Umgebung, in der wir uns zusammenfinden?

Märchenhafte Himmelsräume

Ein Märchen aus Indien beginnt mit den folgenden Worten: „Vor langen, langen Zeiten, als die Erde noch jung war, gingen einmal die Sonne, der Wind und der Mond zum Onkel Donner und zur Tante Blitz zum Mittagessen. *Mutter Himmelszelt* stattete sie für die Reise aus und blieb allein zu Hause zurück.“ (Der Märchenbaum) Hier finden wir den weitesten Erzählraum. Wir setzen uns dem Wetter, bei Tag dem Sonnenlicht, bei Nacht der Finsternis aus ... erleben Freiraum ... bekommen eine Ahnung von Anfang und Ende der Welt.

Reisen wir von Indien nach Island, dann ist der Himmel in der Sprache von *Urgroßmutter Edda* als Mann, der die weibliche Erde umfasst, gedacht. „In die Reihe der Götter sei er aber nicht aufgenommen, während die Erde unter den Göttinnen stehe. *Himmel* bezeichne uns den *bloßen Raum* und Aufenthalt der Götter.“ (Jacob Grimm)

In *Himmelsräumen* nehmen die *Gestirne* Wohnung. Ihnen werden bestimmte Stätten, Plätze und sogar Möbel zugeordnet. So geht die Sonne jeden Tag zu ihrem *Sitz*, einem Sessel hinter dem Horizont, nieder. Auch die Sterne sitzen auf *Stühlen*, an *Tischen* oder bilden gar die *Tische des Himmels*. Das gilt aber nur für die *ruhenden Sterne*, also die Fixsterne. Die *wandelnden Sterne* bekommen Rosse und Wagen.

Sehen wir zum Himmel auf und staunen, denn unser Blick wird erwidert! *Stirn* ist Bestandteil des Wortes *Gestirne*, und in der ältesten, sinnlichen Form unserer Sprache hat der Himmel ein

Gesicht. Altnordisch wurde der Mond „Himmelszunge“ genannt, nach seiner Sichel- oder Zungenform. Sonne, Mond und alle übrigen Sterne sind nach dem Verständnis unserer heidnischen Vorfahren aus göttlichen Augen *erschaffen*. Sie sehen alles, was auf der Welt geschieht.

Jacob Grimm schreibt in seiner *Deutschen Mythologie*: „Wie aber die Sonne als bloßes Auge, wurde sie auch als volles Gesicht und Antlitz des nieder schauenden Gottes dargestellt und so bildet man sie noch heute ab“ (Jacob Grimm) ... so finden wir sie in den Zeichnungen unserer Kinder.

„Franz von Assisi meinte, die Sehnsucht nach dem Himmel halte die Menschen warm auch in der kältesten Nacht.“ (Enzyklopädie des Märchens)

Wie gelangen wir nach oben? Genügt es, wenn wir uns in den siebten Himmel wünschen? Der junge Jäger im Märchen vom *Krautesel* schwingt sich auf eine Wolke und rettet sich so vor den Riesen vom Granatberg. Andere Helden steigen auf Himmelsleitern (*Jakob, Gen. 25, 12*), Stapel von Holzkisten (*Wie der König den Mond erreichen wollte, persisches Märchen*), sie klettern an Bohnen- oder Kürbisranken, manchmal sogar an Buchweizenhalmen, himmelwärts.

Wer unten bleibt, mag sein Hemdlein verschenken und auf *Sterntaler* hoffen oder das Blaue vom Himmel lügen. Alles ist erlaubt, denn *Mutter Himmelszelt* ist voller Mythen, Märchen und Legenden. Sternbilder, alte und neue Schriften sorgen dafür, dass wir uns ihrer so lange erinnern, bis die Welt untergeht, wie es der Prophet Jesaja im Alten Testament befürchtet: „Die Gestirne zerfallen, und der Himmel rollt sich ein wie eine Buchrolle. Die Sterne fallen herab wie welkes Laub vom Weinstock, wie nicht ausgereifte, verkümmerte Feigen.“ (Die Bibel)

Noch ist der Himmel aufgespannt wie im jüdischen Märchen von den *Tausend Vorwelten* und wölbt sich nach einem „entschlüpften

Erzählen und Sprechen brauchen Intensität, Kraft und Zuwendung zum Publikum

heidnischen Ausdruck“ als *schildburg* über unseren Köpfen, „mit goldenen Schilden wie mit Schindeln gedeckt.“ (Jacob Grimm) Darunter lässt es sich gut sitzen und in frischer Luft den Auftritt mit Sorgfalt vorbereiten, so wie es Generationen von Märchen-erzählern lange vor uns getan haben mögen. „Beim Hüten des Viehs, auf der Rückkehr vom Markt, beim Warten auf das Mahlen des Getreides studierten sie ihren Vortrag ein und erprobten die Wirkung ihrer Stimme draußen auf freiem Feld.“ (Enzyklopädie des Märchens). Ihrer Spezialisierung und ihres künstlerischen Niveaus entsprechend wurden sie zu bestimmten Anlässen herangezogen – „rituellen Charakters wie Totenwachen, Hochzeiten und Taufen, gesellschaftlicher Art wie Zusammenkünfte an Winterabenden oder Treffen zur gemeinschaftlichen Arbeit wie Spinnen, Jäten oder Maisschälen.“ (Enzyklopädie des Märchens).

Bis heute finden wir Märchenerzählerinnen und Erzähler auf Märkten, und wen die Reise nach Marokko führt, der besuche den Markt von Marrakesch ... schaue, dufte, schmecke ... und höre ein Märchen.

Wir bleiben vorerst im Lande, zünden ein *Feuer* an und setzen uns in sicherem Abstand drumherum: wieder entsteht Erzähl-Raum ... das Feuer leuchtet, wärmt, stiftet Gemeinschaft.

„Feuer bedeutet [...] auch Verletzung und Vernichtung. Außerdem dient es dem Menschen in verschiedener Hinsicht: Es macht Speisen verdaulich und genießbar, [...] härtet Ton, bringt Erz zum Schmelzen.“ (Enzyklopädie des Märchens). „Gleich dem Wasser gilt das Feuer als lebendiges Wesen ... bei den Ägyptern als hungriges, rastloses, nimmersattes Tier: es leckt mit der Zunge ... frisst um sich ... weidet das Land ab.“ (Jacob Grimm) Nach

Urgroßmutter Edda ist das Feuer Bruder des Windes und des Meeres. „Das Volk vergleicht dieses Element einem von Haus zu Haus fliegenden Hahn: *Ich will dir einen rothen hahn aufs dach setzen* ist die Drohung des Mordbrenners.“ (Jacob Grimm)

Die Körperwärme *lebendiger* Wesen wird fast überall auf der Welt mit der Wärme einer Flamme in Verbindung gebracht (Enzyklopädie des Märchens). Wir entzünden feierlich Geburtstagskerzen und Jahr für Jahr strahlt ein Licht mehr zu Ehren des Geburtstagskinds.

Lebenslicht und Totenlicht sind miteinander verwandt: So spielt der junge Arzt im Märchen *Der Gevatter Tod* mit dem Feuer, wenn er aus Liebe die schöne, kranke Königstochter im Bette umdreht und sie damit rettet. Die Braut bleibt in der Welt der Lebenden. Im Märchen heißt es weiter:

„Der Tod, als er sich zum zweitenmal um sein Eigentum betrogen sah, ging mit langen Schritten auf den Arzt zu und sprach ‚es ist aus mit dir und die Reihe kommt nun an dich‘, packte ihn mit seiner eiskalten Hand so hart, daß er nicht widerstehen konnte, und führte ihn in eine unterirdische Höhle. Da sah er, wie tausend und tausend Lichter in unübersehbaren Reihen brannten, einige groß, andere halbgroß, andere klein. Jeden Augenblick verloschen einige, und andere brannten wieder auf, also daß die Flämmchen in beständigem Wechsel hin und her zu hüpfen schienen. ‚Siehst du,‘ sprach der Tod, ‚das sind die Lebenslichter der Menschen. Die großen gehören Kindern, die halbgroßen Eheleuten in ihren besten Jahren, die kleinen gehören Greisen. Doch auch Kinder und junge Leute haben oft nur ein kleines Lichtchen.‘

‚Zeige mir mein Lebenslicht‘, sagte der Arzt und meinte, es wäre noch recht groß. Der Tod deutete auf ein kleines Endchen, das eben auszugehen drohte, und sagte ‚siehst du, da ist es.‘“ (Brüder Grimm)

Legenden ranken sich um *Feuer* auch als Mittel der Verjüngung. In europäischen Märchen und Schwänken ist die Rede von Altweibermühlen und Backöfen mit ähnlicher Wirkung. *Das junggeglühte Männlein* muß eine harte Kur aushalten, bis es Alter und Gebrechen loswird und fortan wieder selbst sein Brot verdienen kann.

Märchen und offenes Feuer bilden eine treffliche Gemeinschaft. Erzählen ist Erinnern ... mit Worten und miteinander spielen ... direkte Kommunikation. Wer in der Runde sitzt, bleibt jung – auch ohne Esse, Schmiech und Löschtroch. Es knistert im Feuer, und schon geht die Phantasie auf Reisen.

Das Märchen kennt weder Ort noch Zeit. Aber es treibt die Menschen, die sich ihm verschreiben, auf die Wanderschaft. Lesen, hören, sprechen oder erzählen wir, dann werden wir zu „Weidegängern“ – zu Nomaden. Der Himmel wird uns zum Vater, die Erde zur Mutter und der Erzählraum scheint so weit, wie des Erzählers Stimme reicht.

Ein nomadisches Haus

Wir wollen jetzt das *Erdenrund* auf ein menschliches Maß verkleinern und unser Feuer in den Ofen setzen. Ehe wir einen Kessel darüber hängen können, in dem es heimelig brodeln und brutzelt, haben wir noch zu tun: Wir müssen unser Hab und Gut im Kreis um den Herd herum aufstellen, die Hilfe einer erfahrenen



Erzählen und Sprechen brauchen Intensität, Kraft und Zuwendung zum Publikum

Großfamilie erbitten ... und in wenig mehr als Stunde steht das *nomadische Haus*.

Haus und *Heimat* bilden in der mongolischen Sprache das gemeinsame Wort für *Jurte*. Gemeint sind zugleich *Landschaft* und *Erdenrund*. Stell dir ein leuchtend weißes Zelt mit Herdfeuer im Inneren vor ... es dient in der weiten Steppe als Wohnstätte, Ess- und Schlafplatz wie als Versammlungsort. Eine Filzhaut schützt seine Bewohner vor Hitze im Sommer und vor Kälte im Winter.

Märchen und Gesänge, Zeremonien und Magie gehören seit Jahrtausenden zum Leben nomadischer Gemeinschaften überall auf der Erde. Die runde *Jurte* bietet Raum für ein mobiles *Welt-Theater* im überschaubaren Format. Als Gäste müssen wir nicht anklopfen. Wir sind willkommen. Kinder können leicht durch die niedrige Tür eintreten. Erwachsene müssen sich tief bücken, weil der Mensch klein ist als Bewohner der *großen Jurte* unter freiem Himmel.

Die Kuppel über unseren Köpfen im Innenraum der *kleinen Jurte* symbolisiert den Kosmos. Der Raum, den die Scherengitter fassen, steht für die Lebenswelt des Menschen – der Fußboden und was darunter liegt, für die Unterwelt. Wer zwischen den Stützpfählern hindurchgeht, so heißt es, bringe das Weltgefüge ins Wanken.

Ein sinnliches Rund erwartet uns: Es riecht es nach Yak, Schaf, Ziege, Kamel und Pferd – eben nach der Kreatur der *Steppe*. Die einzige Tür ist nach *vorneSüden* gerichtet. Auch für *hintenNorden*, *rechtsWesten* und *linksOsten* werden gemeinsame Worte verwendet. Die Rauchöffnung im Zentrum gibt den Blick in den blauen Himmel frei und dient als Sonnenuhr. Ein mongolischer Nomade weiß, um welche Stunde ein Sonnenstrahl auf eine bestimmte Stelle in der *Jurte* fällt.

Wer eintritt, ist geborgen, wird auf einfache Weise bewirtet und kann sich bisher *ungewohnter Zeit- und RaumErfahrung* überlassen.

Die *Jurte* ist Wohnstätte, Schamanen- wie Versammlungsort und *HausHeimat* für klangvolle Erzählschätze. Kinder, so wird berichtet, würden in der Nacht heimlich Eiswasser in den Mund nehmen. So blieben sie wach, könnten dem *Sänger* lauschen und müssten keine der „vieltausend“ Strophen eines Heldenepos verpassen. Die großen mongolischen Erzählungen sind wie die Gesänge von *Urgroßmutter Edda* in Stabreimen verfasst:

„Gastgeber, heil euch!
Der Gast ist gekommen –
wo soll er sich setzen?
Gar eilig hat's,
wer am Herdfeuer muß
seinen Vorteil suchen.

Feuer braucht
Wer ins Haus eintrat
Mit kalten Knien;
Speise und Kleider
Braucht der Mann,
der über die Berge ging.

Wasser braucht,
wer zum Essen kommt,
und gute Begrüßung, ein Handtuch –
Freundesgesinnung,
wenn er sie haben kann,
und Reden und Schweigen.“

Jurtenmenschen beginnen und beschließen jeden Tag mit einer Erzählung, so heißt es. *Schweigepausen* unterbrechen ihren Redefluss. Der große tuwinische Erzähler Galsan Tschinag schreibt: „Als der Himmel die Zeit schuf, hat er genug davon geschaffen. [...] Die Nomadensprachen sind so bilderreich, daß alles, was gesagt wird, von den Zuhörern auch verstanden und aufgenommen wird. [...] Das laute Reden ist im allgemeinen nicht beliebt. [...] Also, der Blick ist wichtig. Geschätzt wird auch eine weiche, leise Stimme. Und eine runde, fließende Bewegung. [...] Den Kindern sagt man: Versuch langsam und leise zu reden. Versuch wenig zu reden! Der Mensch kann nie zu wenig reden!“ (Galsan Tschinag, Amélie Schenk)

Wer Märchen erzählt, hat etwas zu sagen: „Und unterbrich mich nicht, denn einen Nomaden im Redefluß unterbrechen, heißt ihn bezwingen, ihn eindämmen und letztlich erdrosseln. Und was wäre die Welt ohne ihre Erzähler?“ (Galsan Tschinag, Amélie Schenk)

Wenn du die Weite schätzt und gerne unabhängig bist ... auf eine kraftvolle Stimme vertrauen kannst und allen Wettern trotzt, dann wähle *Mutter Himmelszelt* zu Deinem bevorzugten Erzählraum. Wird es kalt oder hast du im Dunkeln das Fürchten gelernt, dann zünde ein *Feuer* an und wickle Dich und die Zuhörer in warme Decken.

Magst du die *runde Form* und *Nähe ohne Enge*, entdeckst neugierig das Eigenleben zunächst fremder Räume, ihre Rituale und Zeremonien, scheust auch ungewohnte Gerüche nicht – und fließt Nomadenblut in deinen Adern ... dann wähle eine *Jurte* zum Erzählen.

Regt dich keine der drei Möglichkeiten an, dann mache dich mutig auf den Weg und finde, erfinde deinen Texten Räume. Der Weg entsteht beim Gehen.

Quellen

Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm, mit einem Anhang sämtlicher, nicht in allen Auflagen veröffentlichter Märchen und Herkunftsnachweisen herausgegeben von Heinz Rölleke, Stuttgart 1982.

Der Märchenbaum, Märchen aus aller Welt, Praha 1960.

Die Bibel in heutigem Deutsch, Stuttgart 1982.

Die Edda, Götter- und Heldenlieder der Germanen, Zürich 1989.

Enzyklopädie des Märchens, Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung, Band 1 und Band 6, New York 1999.

Galsan Tschinag, Amélie Schenk, Im Land der zornigen Winde, Zürich 1999.

Jacob Grimm, Deutsche Mythologie, Band II, Graz 1968.

(Der Text der Verfasserin musste leider aus Platzgründen um den umfangreichen Märchen-Teil gekürzt werden. Anm. der Red.)

Storytelling in Norway

Heidi Dahlsveen

Storytelling as a new modern artform in Norway is rich and varied despite its short story. As a public phenomenon we can trace its beginning back twenty years, when the teacher Marit Jerstad started short storytelling workshops at what then was called College of Fine Arts in Oslo, now Oslo University College. These workshops



were strongly influenced by meetings with the French storyteller Abby Patrix and “The Company of Storytellers” from England.

These workshops were further developed into a study in storytelling lasting for six months full-time or a year part-time. The first students were examined in 1995. Since that year this study has been organised all over Norway, and a lot of people has taken it, either because they want to become storytellers or because they want to use the methods and the stories in other professions. Today it is around a group of people who lives by telling stories, but a lot more who use storytelling as a half of their profession or in one or another way. Several schools for instance, has storytellers as a part of their teaching staff. You can find storytelling groups, storytelling clubs, scenes and cafeterias all over the country. There are arranged several small festivals and one big international festival every year.

At Oslo University College there are now three studies in storytelling, each giving the students 30 ECST credits. From spring 2009 one of them will be an international study. Summer 2008 there will also be an international study lasting three weeks. In the study the main focus is the practical process of how to work on a traditional story, how to perform and how to use it in a pedagogical situation. Over the years there has been international storytellers teaching there, like Laura Simms, Jan Blake, Hugh Lupton, Pommès Calyton, Ben Haggarty etc etc.

Next to this, there are two other traditions present in Norway today. One is based on the local storytellers you meet around in Norway. These storytellers do not earn their living by telling stories, but tells stories connected to the place they live and the people they have lived with, stories spiced with old religious belief. They have always told stories out of joy, lust and according to their inheritance.

The other tradition is connected to multicultural environment. Here you meet Africans, both from west and south, somaliens, irans, pakistans etc who use stories in both their daily and public life.

In 1996 Norwegian Storytelling Association was founded. This is a voluntary organisation who works for the living tradition of telling stories. Here you find all kinds people as members, storytellers, librarians, teachers, journalists etc. This organisation has several local guilds spread around Norway.

In Norwegian school it is decided that every child should meet professional artists from every field of art. As a consequence a professional storyteller do a lot of touring in schools, this is a big part of the storytellers income. The professional storytellers main repertoire is traditional stories, but we can see a small change in that as more also work on personal or family stories.

In 2009 we will have an official storytelling year in Norway, so our future is bright.

„Arigato gozaimas“ – Raum für das Jugend-Theater in den Institutionen – eine deutsch-japanische Suche

Bericht zum Deutsch-Japanischen Austauschprogramm des BKJ, organisiert durch die „BAG“ (Deutschland) und den „National Arts Council“ (Japan)

Matthias Bittner

Für den winzigen Moment von zwei Wochen öffnete sich der Türspalt mit dem Blick auf das Insel-Land Japan und seine kulturellen Bildungswege in Sachen Theater und Jugend.

Ähnlich verschlungen wie der Verteidigungsweg zur Burg Himeji¹ oder das Straßengeflecht des pulsierenden Tokioter Zentrums erschienen mir oft unsere Erkenntnispfade. Das fremde Auge, das fremde Ohr will sich beruhigen und sucht nach Sicherheiten im Unbekannten, wo alles plötzlich neu erscheint. Und es trifft in dem Balanceakt zwischen Wissensdurst und intellektueller Selbstbehauptung auf Inseln voller Erfahrungen, die nur mühsam vom Wasser der eigenen Erkenntnis umflossen werden.

Soviel zu dem Versuch, das Innenleben des fremden Gastes auf seinem Zug durch diesen so gastfreundlichen wie informationsreichen Aufenthalt zu beschreiben.

Natürlich ist es innerhalb dieser kurzen Zeit nicht möglich, die Formen, Institutionen und Visionen im Lande zu durchdringen. Und daher ist es auch völlig legitim, mit dem neuen Wissen auch neue schwarze Löcher mit in die Heimat zurückzubringen.

Von Fachliteratur und Expertengesprächen, über Hospitationen bei verschiedensten Einrichtungen bis hin zu den vielen kulturellen und religiösen Kontakten, geleitet durch die Vertreterinnen und Vertreter des National Arts Council, wurde uns in dem kurzen Zeitintervall eine mehrdimensionale Perspektive der Betrachtung für das Feld „Theater und Jugend“ in Japan ermöglicht. Für mich als Lehrbeauftragter für das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“, aber auch in meiner Existenzform als freier Theaterpädagoge war es von besonderer Bedeutung zu erfahren, welchen Stellenwert die Theaterpädagogik in Japan besitzt und inwieweit sie sich in den Institutionen Schule und Universität hinsichtlich der Ausbildung und der Anwendung entwickelt.

Zu Beginn des Programms wurde unsere Gruppe von Delegierten in einem Crash-Kurs am Wochenende für den Japanaufenthalt „fit gemacht“. Lektionen über den „normalen Umgang“, einführende sprachliche Übungen sowie Informationen über geographische, kulturelle wie politische Aspekte lieferten einen wichtigen Background für den zweiwöchigen Aufenthalt.

Die japanischen Vertreter des „National Arts Council“ entwickelten, eng verknüpft mit den Interessen der teilnehmenden Gruppe, ein breit gefächertes Programm, das von dem Besuch professioneller Bühnen wie dem National Theater (Kabuki: „Heike Nyogoshima“) bis zum „Off-Theater“ („Der Horror-Tauben-Mann“), vom Ministerium für Erziehung bis in den Kindergarten reichte.

Gespräche mit politischen Vertretern, Unterrichtsbesuche und gemeinsame praktische Theaterarbeit (u. a. an der „Tamagawa-Daigaku“-Universität² und bei professionellen Jugendtheatergruppen) zeigten uns eindrucksvoll das Theater und seine Möglichkeiten, an der Gesellschaft partizipierende Kräfte zu wecken, weiterzuentwickeln. Der Spagat zwischen den Ansprüchen, die Jugendlichen zu erreichen und zu „bilden“, führt auch in Japan zu einem Positionenkampf. Welche ästhetischen Formen können vermittelt werden und wie? Sollten Jugendliche und Kinder selbst Theater spielen oder sollte ihnen eine professionelle Theatergruppe zu Lehrzwecken ein wertvolles Stück Kultur vorspielen? Theater muss Kunst sein, sonst ist es nichts! Können unerfahrene Kinder an künstlerischen Prozessen aktiv beteiligt werden? Oder werden sie in einem unzureichend ausgebildeten Umfeld zu dilettierenden Versuchskaninchen?

„Is it artistic or artificial“? Gerade hinsichtlich der japanischen Theatertraditionen und ihren innewohnenden Aussageebenen (s. Kabuki, Bunraki, Kyogen, No), in denen formale, minimale, gestische und mimische Akzente eine bedeutungstragende Rolle spielen, ist die professionelle Umsetzung eine Voraussetzung für die Anerkennung der Darbietung. Freiräume, Leerstellen oder Brüche finden dort keinen Platz. Offeneren Theaterformen, die freie Prozesse zulassen, begegneten wir deshalb leider nicht.

Die Verbindung von professioneller Theaterarbeit und Kinder- und Jugendbildung im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Produktion erscheint nicht im Programm.

Hier vermisste die Gruppe die Impulskräfte, die (z. B. in Form der TUSCH-Bewegung³) in den letzten Jahren in Deutschland eine erfolgreiche Verbindung zwischen Theater und Jugend herstellen. Im Rahmen unserer Besuche blieb auch der Bereich der Amateurtheaterbühnen in Japan unberührt. Allerdings liefert der Blick auf das umfangreiche Programm unseres Besuches die Antwort auf Fragen nach anderen Inhalten: Mehr geht wohl nicht!

Was bleibt? Natürlich viele neue Eindrücke einer anderen Kultur, die sich dem eigenen Erfahrungsschatz zuordnen. Aber darüber hinaus auch Kontakte, Netzwerke und Projektanbahnungen, die durch die Begegnung mit Kollegen auf der nun nicht mehr ganz so fremden Insel Japan ermöglicht worden sind.

Unseren Gastgeber, der Betreuung durch den National Arts Council, den Aufenthalt bietenden Gastfamilien, unserer unermüdeten Dolmetscherin und nicht zuletzt der für Deutschland die Arbeit organisierenden BAG ist es zu verdanken, dass wir



dieses beeindruckende Programm so gewinnbringend erleben konnten.

Was bringt die Zukunft?

Leider läuft das BKJ-Projekt nach dreijährigem Austausch-Programm im Bereich Theater aus. Die Sparte wechselt. In den nächsten Jahren werden sich andere Kunstformen durch gegenseitige Besuche in Japan und in Deutschland austauschen. Der bilaterale Austausch zwischen den Institutionen und die weitere gegenseitige Befruchtung hängen jetzt von der Aktivität der TeilnehmerInnen auf beiden Seiten ab. Die Spuren sind gelegt.

Anmerkungen

¹ s. www.himeji-kanko.jp/en/index.html

² s. www.tamagawa.jp/en/

³ Vgl. *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, H. 51, 2007, S. 59 „TUSCH Berlin – Ein Modell macht Schule“.

Weitere Internetadressen

www.bkj.de

www.bag-online.de

www.ntj.jac.go.jp/english/index.html (National Theatre of Japan/Japan Arts Council)

„Theaterpädagogik trifft Osnabrück“

Jörn Glitzenhirn

Theaterpädagogik – eine Tätigkeit oft abseits der Öffentlichkeit. Das viertägige Festival „Theaterpädagogik trifft Osnabrück“ soll das ändern. Es findet vom 5. bis 8. Juni statt. Es kommt die bundesdeutsche Fachwelt zusammen, um sich mit PädagogInnen und Interessierten über theaterpädagogische Möglichkeiten und Grenzen auszutauschen. Das Festival will eine Standortbestimmung der Mittel und Ziele der Theaterpädagogik vornehmen.

Um gesellschaftliche Probleme zu lösen, sind Vertreter des Berufsstandes Theaterpädagogik inzwischen fast immer dabei, wenn es gilt, ein Rettungsteam zu bilden. „Es brennt. Also holt man die Feuerwehr. Und schickt sie danach oft viel zu schnell wieder weg. Aus Mittelknappheit. Oder weil sonst ja jemand denken könnte, dass noch nicht alles wieder in Ordnung ist. Kurz zeigen, dass man was tut. Und dann Rückkehr zum Normalen.“, sagt Anja Deu, Theaterpädagogin am Theater Osnabrück.

In Osnabrück hat sich ein tragfähiges und innovatives Netzwerk der Theaterpädagogik entwickelt, eines der ältesten in Deutschland. Die Stadt ist prädestiniert, Schauplatz eines solchen Festivals zu sein, das sich alle zwei Jahre wiederholen soll. Das Programm beinhaltet Referate, Workshops, Schulprojekte, Aufführungen

von Osnabrücker Theatergruppen, Einblicke in Arbeitsprozesse sowie eine Podiumsdiskussion und richtet sich an PädagogInnen wie Interessierte. Das Festival soll nicht nur ein Forum für die örtliche Szene sein. Vielfältige Impulse soll es geben und das Berufsbild des Theaterpädagogen/in in seiner Bandbreite und Zukunftsfähigkeit fester definieren.

Vier Institutionen: das Theater Osnabrück, die Musik- und Kunstschule, die Theaterpädagogische Werkstatt und die Volkshochschule haben sich zusammengeschlossen, um dieses Festival zu organisieren. Sie machen seit vielen Jahren mit verschiedensten Projekten und Angeboten Theaterarbeit für unterschiedliche Zielgruppen. Die Musik- und Kunstschule führt z. B. in zumeist einjährigen Projekten Jugendliche in Zusammenarbeit mit Schulen an das Theaterspielen heran; die theaterpädagogische Werkstatt arbeitet mit den Mitteln des Theaterspiels an Themen wie Missbrauch, Sucht und Gewalt weit über die Grenzen Deutschlands hinaus; die VHS bietet neben ihren kontinuierlich laufenden Theaterkursen für alle Altersgruppen auch theaterpädagogische Fortbildungen und internationale Projekte. Das Theater Osnabrück, mit einer der größten und vielseitigsten theaterpädagogischen Abteilungen Deutschlands, bietet neben einen umfangreichen theaterpädago-

gischen Programm für Schulklassen, Theatergruppen, Workshops und Fortbildungen für fast alle Zielgruppen an.

Viele gute und neue Ansätze entwickeln sich in der theaterpädagogischen Arbeit, die gezeigt werden sollen, um sich zu positionieren und weiterzuentwickeln.

Im Rahmen der Podiumsdiskussion werden verschiedene Positionen diskutiert. Folgende Podiumsgäste werden erwartet: Prof. Siegfried Hummel, ehemaliger Münchner Kulturreferent, einst Kultusdezernent der Stadt Osnabrück; Dipl.-Pol. Gitta Martens von der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung; Prof. Dr. Marianne Streisand, Dozentin des Instituts für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück und viele andere. Die Moderation der Podiumsdiskussion übernimmt Prof. Dr. Gerd Koch, Herausgeber der Zeitschrift für Theaterpädagogischen – Korrespondenzen. Als Workshopleiter hat sich u. a. Herbert Enge, Leiter der theaterpädagogischen Abteilung des Hamburger Thalia-Theaters, angesagt.

Veranstalter:

theaterpädagogische werkstatt gGmbH
E-Mail: kontakt@tpw-osnabrueck.de
Website: www.tpw-osnabrueck.de
Kontakt: Anna Pallas

Städtische Bühnen Osnabrück gGmbH
E-Mail: deu@theater.osnabrueck.de
Website: www.theater.osnabrueck.de
Kontakt: Anja Deu

Volkshochschule der Stadt Osnabrück
E-Mail: schloesser@vhs-osnabrueck.de
Website: www.vhs-os.de
Kontakt: Angelika Schlößer

Musik- und Kunstschule Osnabrück
E-Mail: musik-kunstschule@osnabrueck.de
Website: <http://www.osnabrueck.de/6544.asp>
Kontakt: Gabriele Mugdan

Das Zentrale Archiv für Theaterpädagogik in Lingen/Ems

Bernd Oevermann, Marianne Streisand

Seit dem 1.9.2007 existiert an der Stiftung FH Osnabrück, Hochschulstandort Lingen (Ems), das *Zentrale Archiv für Theaterpädagogik*. Gründung und Aufbau des *Zentralen Archivs für Theaterpädagogik* ist ein wichtiges Anliegen des Hochschulstandorts Lingen und der gesamten internationalen theaterpädagogischen Öffentlichkeit. Das Archiv stellt eine entscheidende Basis für Grundlagenforschungen und angewandte Forschungen des noch jungen, sich weltweit dynamisch entwickelnden Fachs Theaterpädagogik dar. Es ist zugleich integraler Bestandteil der Lehre im Studiengang Theaterpädagogik an der FH Osnabrück. Das Archiv wird sich – wie wir hoffen – zu einem internationalen Forschungszentrum entwickeln, da vergleichbare Einrichtungen in anderen Ländern noch fehlen.

Geschichtliches

Die Gründung des Archivs für Theaterpädagogik geht zurück auf die Internationale Konferenz zur Geschichte der Theaterpädagogik „Archäologie der Theaterpädagogik“ im November 2005 in Lingen. Dabei wurde von den rund 200 Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus aller Welt hervorgehoben, wie notwendig ein derartiges Archiv für die wissenschaftliche Basierung und internationale Zusammenarbeit von Theaterpädagogen in Forschung, Lehre und Praxis weit über die Landesgrenzen hinaus ist. Die Theaterpädagogik – bzw. ihre weltweit benachbarten Disziplinen wie „Dramatische Forming“, „Theatre/Drama in Education“, „Theatre for Development“ etc. – erfreuen sich als eigenständige Disziplin international zunehmender Anerkennung; gezielte Forschungen zur Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik werden seriös aber erst mit einem solchen Archiv möglich. Es ist sowohl von nationaler als auch von internationaler Bedeutung. Ein *Zentrales Archiv für Theaterpädagogik* macht es möglich, die vielfältigen Aktivitäten dieses sich im Aufschwung befindenden

Fachs transnational zu bündeln, zu vernetzen und für Forschung und Öffentlichkeitsarbeit bereitzustellen.

Aufgabe, Inhalte und Ziele

Das *Zentrale Archiv für Theaterpädagogik* dient der Information, der Dokumentation und der Forschung zur Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik. Es sichert als archiwürdig bewertete Dokumente aus der jüngeren und älteren Geschichte des Fachs als Schriftgut, Ton-, Bild- und Filmdokument sowie elektronisch gespeicherte Information und stellt sie für Forschung, Lehre, künstlerische Praxis und Öffentlichkeitsarbeit bereit. Das Archiv wird Sammlungen und Nachlässe international renommierter Persönlichkeiten und Institutionen des Fachs beherbergen.

Als Nutzer und Nutzerinnen werden Forscher und Forscherinnen aus der Bundesrepublik und aus aller Welt erwartet, es wird Anlaufstelle für alle kultur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie künstlerischen Disziplinen sein. Waren Forschungen zur Theaterpädagogik im Kontext einer Kultur-, Kunst- und Sozialgeschichte zuvor nur mit großem zeitlichem und finanziellem Aufwand möglich, wird durch die Bereitstellung von Materialien und Dokumenten in einem solchen Archiv die wissenschaftliche und künstlerische Arbeit wesentlich erleichtert, konzentriert und intensiviert. Das *Zentrale Archiv für Theaterpädagogik* stellt also eine große qualitative Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Studierende, Theaterpraktiker/innen und Forscher/innen dar.

Bestandteile des Archivs für Theaterpädagogik

Es erfolgt die Sammlung von **Schriftgut** (z. B. Textbücher, Projektskizzen, wissenschaftliche Texte, Zeitschriften, die zum Teil nur kurze Zeit existierten; Berichte, Polemiken, Ausbildungsentwürfe, Dokumente aus der Institutionengeschichte von theaterpädagogischen Einrichtungen, Inszenierungsdokumentationen,

Programmhefte, Flyer etc.) und von **Medien**, also von Ton-, Bild- und Filmdokumenten (z. B. Plakate, Fotos, Tonband- und Videomitschnitte, Filme von Aufführungen, Proben, Performances etc.). Sie werden nach Bewertung und Verzeichnung parallel und sukzessive in den Beständen „Schriftgut, Medienarchiv und Bibliothek“ sowie in ausgewählten Internetpräsentationen den Nutzern und Nutzerinnen zur Verfügung stehen. Die Findbücher werden im Internet einsehbar sein.

Aktuelles

Die ersten Archivalien erhielt das *Zentrale Archiv für Theaterpädagogik* bereits im September 2007 von der Schauspielerin, Germanistin und Pädagogin Eva Brandes, die bis zu ihrer Pensionierung als Professorin am Fachbereich Sozialwesen der FH Hamburg tätig war. Frau Brandes hat in den 70er Jahren gemeinsam mit Prof. Dr. Wolfgang Nickel an der PH Berlin deutschlandweit den ersten Lehrplan für Spiel- und Theaterpädagogik entwickelt. Sie hat auch das Amateurtheaterfestival in Recklinghausen mit ins Leben gerufen.

Am 29. Oktober 2007 erfolgte mit ca. 200 großen Umzugskisten schon die zweite Übergabe von Dokumenten an das Archiv: Der bereits erwähnte „Nestor“ der Theaterpädagogik in Deutschland, Prof. Dr. Wolfgang Nickel, Universität der Künste, Berlin, stellte seine umfangreiche Sammlung, die auch ein Lebenswerk von ihm darstellt, dem *Zentralen Archiv für Theaterpädagogik* zur Verfügung. Sie geht als „Sammlung Nickel“ in das Archiv ein.

Als nächstes werden die nachfolgend genannten Sammlungen und Vorlässe erwartet, die dem Archiv bereits zugesagt wurden: Lehrstückarchiv, Universität Hannover; Sammlung Willy Praml,

Frankfurt am Main; Sammlung Elinor und Gerhard Lippert, München; Sammlung Prof. Dr. Kristin Wardetzky, Universität der Künste, Berlin; Interdisziplinäre Arbeitsstelle Ästhetische Erfahrung – Soziale Praxis, Berlin; TPZ Lingen/Ems; Sammlung Norbert Radermacher, Lingen/Ems; Sammlung Prof. Dr. Florian Vaßen, Hannover; Sammlung Prof. Dr. Gerd Koch, Berlin; Sammlung Volkhard Paris, Berlin; Sammlung Prof. Dr. Martin Jürgens, Münster; Sammlung Nora Roozemund, Amsterdam.

Zugesagt sind dem Archiv damit – um es ganz profan in Meterzahlen auszudrücken – bereits über 150 Meter laufende Regalreihen. Um sie in Empfang nehmen zu können und mit ihnen zu arbeiten, fehlen dem Archiv zur Zeit noch die notwendigen Räume.

Kontakt

Stiftung Fachhochschule Osnabrück / Standort Lingen (Ems)
Department für Kommunikation und Gesellschaft
Archiv für Theaterpädagogik
Baccumerstr.3
49808 Lingen (Ems)

Wissenschaftliche Leitung

Prof. Dr. Marianne Streisand
Professorin für Angewandte Theaterwissenschaft
Tel: (0591) 80098-411 oder -429 (Direktwahl)
Mail: m.streisand@fh-osnabrueck.de
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Bernd Oevermann
Tel: (0591) 80098-428
Mail: b.oevermann@fh-osnabrueck.de

Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb II Fachtagung der BAG Spiel & Theater in Kooperation mit der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel vom 2.–4.6.2008



Während die Fachtagung I* im Juni 2007 (mit dem Ziel einer ersten Bestandsaufnahme und Sichtung) von Erfahrungen mit theaterpädagogischen Methoden aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht und aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zu profitieren suchte, will diese Tagung den Stand der wissenschaftlichen Forschung betrachten und universitäres Wissen der Spracherwerbsforschung, der Psycholinguistik, der Neuropsychologie und der Migrationsforschung mit kunstpädagogischer Praxis verknüpfen. Dazu wird ein Blick ins europäische Ausland helfen, auch um internationale Kooperationen und Vernetzungen voranzutreiben. Der Bereich theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb im Vorschulbereich wird mit **besonderem** Interesse

zu betrachten sein. ReferentInnen und TeilnehmerInnen kommen aus der schulischen und außerschulischen Sprachdidaktik und ihren Wissenschaftsbereichen, aus der Theaterarbeit, aus Freien und institutionalisierten Theatern, sowie aus den entsprechenden Fachverbänden und einer interessierten Öffentlichkeit.

Voranmeldungen sind ab jetzt unter http://www.bundesakademie.de/th_content08.htm#th15 möglich.

Anmerkung

* *Referate, Projektvorstellungen, Materialien der Tagung 2007 können unter <http://www.bag-online.de/start.html> nachgelesen werden.*

Weiterbildung am Figurentheater-Kolleg in Bochum

Kurse aus den Bereichen Figurenbau und -spiel, Figurentheater in Pädagogik und Therapie, Theaterpädagogik, Stimme, Schauspiel, Dramaturgie, Comedy, Tanz etc. Diese Workshops werden in Wochen-, Wochenendform oder als mehrwöchige Projekte angeboten. Weiterhin gibt es mehrzügige Fortbildungen wie

„Der Clown“, „Märchenerzählen“ und die Kompaktweiterbildung „Figurentheater“. Der nächste Einstieg in die „Fortbildung Figurentheater“ ist durch den 14-wöchigen Orientierungskurs vom 7.04.–11.07.08 möglich. Tel. 0234-284080, < www.figurentheater-kolleg.de > < info@figurentheater-kolleg.de >

Deutsch-Ghanaisches Studienprogramm für Theaterfachleute der schulischen und außerschulischen Theaterarbeit 2008



Die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e. V. führt vorbehaltlich der Bewilligung von Fördergeldern ein **bilaterales Studienprogramm für Fachkräfte** der schulischen und außerschulischen Theaterarbeit **vom 2. bis 15.11.2008** in Accra (Ghana) und weiteren Städten durch.

Themen

- Intensivierung vorhandener Kontakte und Aufbau neuer Kontaktstrukturen;
- Recherche der Infrastruktur theaterpädagogischer Aktivitäten im Bereich des Amateurtheaters, in der Schule und im außerschulischen Kontext;
- Recherche der Aus-, Fort- und Weiterbildungsstruktur im Theaterbereich;
- Festivals, ihre Charakteristika und Zielgruppen;
- Organisationen und Strukturen des schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendtheaters;
- Förderstrukturen, Finanzen, Kontaktbörse, Netzwerke;
- Planungen für 2009–2010 und langfristig. Dazu zählen u. a.: ghanaisch-deutsche Jugendtheaterbegegnungen in Ghana und

Deutschland; Jugendtheaterkooperationen, Entwicklung von Projekten, gemeinsame Theaterproduktionen, Teilnahme an Festivals; Begegnung von Experten, Führungskräften

Für den fachlichen Erfahrungsaustausch sind u. a. Informationstreffen bei verschiedenen ghanaischen Kultur- und Bildungseinrichtungen und bei den in Ghana vertretenen deutschen Institutionen (Goethe-Institut, Kulturreferat der deutschen Botschaft, GTZ u. a.), Hospitationen in Schulen mit Theaterangeboten, Jugendzentren, bei Straßenkinderprojekten, Diskussionen mit Künstlern und Theaterfachkräften, Besuch von Aufführungen geplant. Ziel ist es zudem, Kooperationen mit ghanaischen Partnern zu besprechen und weitere Deutsch-Ghanaische Austauschprogramme für Fachkräfte und Jugendliche anzulegen.

Kontakt für Interessierte

BAG Spiel & Theater, Ute Handweg, Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-458 17 99; < handweg@bag-online.de >

Stadt als Heimat – am Beispiel von Berlin und gesehen vor dem Horizont des Stadt- und Heimat-Denkens von Ernst Bloch Veranstaltungen in Berlin vom 3. - 5. Oktober 2008

Der Philosoph Ernst Bloch hat sich verschiedentlich und literarisch prononciert zur Stadt Berlin geäußert: eine Stadt im andauernden Werden, Konstruktionen im Hohlraum ...

Verschiedene Autoren, seien es Zeitgenossen von Ernst Bloch (Walter Benjamin, Siegfried Kracauer, Franz Hessel) (siehe die Publikationen: Hier schreibt Berlin (1929/1963, Hrsg. Herbert Günther) / Hier schreibt Berlin heute 1963, Hrsg. Rudolf Hartung/Hermann Kähler: Berlin – Asphalt und Licht. 1986). Nachgeborene (man denke an Richard Sennett, Karl Schlögel, Mike Davis) schufen ihrerseits eine Art literarischer und theatraler, szenischer Soziologie der Stadt (wahrlich nicht nur am Beispiel von Berlin). Solche avancierte, differenz-sensible literarische Soziologie/soziologische Literatur des Stadt-Raums gilt es zu erinnern, zu

würdigen und in den weiten Horizont von Ernst Blochs Denken zu stellen und auch Proben auf die Haltbarkeit des Blochschen Heimat- und Stadt-Denkens anzustellen.

Die Veranstaltung wird *in door*-Anteile haben (Lesung/Theater, Seminar, Podien) und *out door*-Anteile [Stadt(teil)begehungen, Schreiben/Lesung an öffentlichen Plätzen].

Die Veranstaltung wird schwerpunktmäßig im Literaturforum im Brecht-Haus und im KREATIVHAUS Berlin-Mitte durchgeführt.

Weitere Informationen

<http://www.ernst-bloch-gesellschaft.de/>

BuT-Vorstand

Am 26. Oktober 2007 wählte der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) einen neuen Vorstand: 1. Vorsitzender wurde Uwe Schäfer-Remmele, stellvertretende Vorsitzende wurden Katrin

Freese und Cornelia Wolf. Beisitzende: Jessica Höhn, Martin Hornung, Christiane Kirchner, Nadin Kretschmer, Verena Meyer, Ute Plaumann, Matthias Winter.

BAG-Vorstand

Am 23. Februar 2008 wählte die Mitglieder-Versammlung der BAG Spiel und Theater turnusmäßig einen neuen Vorstand: 1. Vorsitzender: Klaus Hoffman, 2. Vorsitzende: Maren Schmidt,

Schatzmeisterin: Claudia Michelfeit; Neuwahl eines Beisitzers: Karl Meyer (Berlin).

Szenenwechsel³

Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater – ein fakultätsübergreifendes Symposium an der Universität der Künste (Berlin), 25.–27.9.2008

Die Universität der Künste Berlin wird sich mit einem fakultätsübergreifenden Symposium (Bildende Kunst, Musik, Theater) der aktuell zu beobachtenden Annäherung der Künste und den Konsequenzen für eine Pädagogik bzw. Didaktik widmen.

Angesichts der grenzüberschreitenden Veränderungen in den Künsten ist nach kunst-, theater- und musikpädagogischen Möglichkeiten zu suchen, die ebenso grenzüberschreitend denken und agieren.

Der Kongress bringt Vertreterinnen und Vertreter der Kunstsparten Theater, Musik und Bildende Kunst zusammen, um sich mit Fragen der Vermittlung praktisch und theoretisch zu beschäftigen. Im Brennpunkt stehen dabei die vielfältigen Formen zeitgenössischen Kunstschaffens.

Ziel ist der Austausch von pädagogischen und didaktischen Konzepten, wie sie in den verschiedenen Disziplinen zumeist unabhängig voneinander entstanden sind. Was verbindet diese Konzepte? Was unterscheidet sie? Welche Impulse können sie sich gegenseitig geben?

Darüber hinaus sollen aber auch gemeinsame Perspektiven entwickelt werden. Der Kongress könnte die Funktion einer Auftaktveranstaltung für die Entwicklung gemeinsamer Projekte oder auch einer gemeinsamen Plattform haben.

Zielgruppen des Symposiums sind sowohl Kunstpädagog/innen, Musikpädagog/innen, Theaterpädagog/innen, Studierende der Fakultäten Musik, Bildende Kunst und Musiktheater/Schauspiel, Lehrer/innen der künstlerischen Fächer: Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz etc., Musik-, Museums- und Theaterpädagog/innen in außerschulischen Bereichen als auch Künstler/innen, die an Fragen der Vermittlung Interesse haben.

Teilnehmergebühr 80 Euro, ermäßigt 40/30 Euro. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.

Weitere Infos und Anmeldung:

K&K Kulturmanagement & Kommunikation, Kerstin Wiehe
Fon: 030-78 70 33 50, Mail: info@kultkom.de

Werkstatt-Fachtagung „Objekt- und Material-Theater“

Die öffentliche Werkstatt-Fachtagung zum Sprechen und Erzählen mittels verschiedener Materialien und durch Objekte, die theatral zur Kommunikation beitragen und so zu theaterpädagogischen Mitteln werden, wird durchgeführt von der Gesellschaft für Theaterpädagogik und findet im Tagungshaus Himbergen vom 14.–15. November 2008 statt.

Theaterpädagogische Akzente: Unbelebtes wird ‚belebt‘. Das Objekt- und Material-Theater gibt ein plastisches Modell dafür ab, wie Sprach- und/oder Erzähl-Vermögen aus etwas Stummen (Material, Objekte) heraus entwickelt werden kann. Und im übertragenen Sinne: Was gesellschaftlich, z. B. kommunikativ zum

Verstummen gebracht wird bzw. was verstummt, dem wird in solchem theaterpädagogischen Herangehen Stimme und Geste gegeben. Roland Barthes hat theoretisch-konzeptionell in seinen japanischen Erfahrungen im „Reich der Zeichen“ (Frankfurt am Main 1981) am Beispiel der speziellen Figur- und/oder Puppe (die ja Material/Objekt/Sache ist) im *Bunraku*-Theater gesagt: „sie belebt das Unbelebte“ (S. 80) durch Theaterverfahren und mit/vor Zuschauern.

Interessentinnen und Interessenten an der Werkstatt-Fachtagung können sich schon anmelden bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, <florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de >

Bundesweiter Autorenwettbewerb „Alt trifft Jung – Jung trifft Alt“

Mit Preisgeldern in Höhe von insgesamt 4.200 Euro wurden am 14. Dezember 2007 fünf Nachwuchsautoren für ihre Beiträge im Rahmen des Literaturwettbewerbes „Alt trifft Jung – Jung trifft Alt“ in Berlin ausgezeichnet. Der Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) hatte junge Menschen bis 25 Jahre dazu aufgefordert, sich mit dem Mehrgenerationenthema auseinanderzusetzen und szenische Texte für die Bühne zu verfassen.

Den ersten Preis (1.800 Euro) erhielt Kerstin Mertenskötter aus Beckum für ihr Stück „Das Zugangsglück“. Lebendig geschrieben sei die konfliktreiche Handlung, die auf vielschichtige Weise gesellschaftliche Probleme aufgreift, urteilte die Jury. Über den zweiten Preis (1.200 Euro) für das Stück „sag du zu mir“ freute sich Agnes Gerstenberg aus Berlin. Den dritten Preis (1.000 Euro)

teilten sich Evgenij Unker aus Osnabrück für den szenischen Text „Goethe und ein junger Verleger“ sowie Wanja Wiese aus Mainz für das Stück „Die Oma“. Einen Sonderpreis, der zur Teilnahme am Autoren-Förderprogramm des Vereins berechtigt, übergab Henning Fangauf von „Interplay Europe – Festival of Young European Playwrights“ an Azar Mortazavi aus Hildesheim. Zusätzlich konnte sich die Autorin über ein Preisgeld (200 Euro) von Norbert Radermacher freuen. Die Mitglieder der Fachjury Elisabeth Tondera (Lingen), Henning Fangauf (Frankfurt/M.) und Florian Laber (München) lobten insbesondere die Vielfalt der thematischen Zugänge und die unterschiedliche sprachliche Herangehensweise der Preisträger.

Eine Liebeserklärung an den Augenblick Das Jugendclubprojekt „Blind Date Europa“ der Theater Bremen, Basel und Linz betrifft performatives Neuland.

„Hallo, ich bin Matthias, ich spiele heute den Attila.“ „Ach, dann bin ich heute deine Margherita. Hi – Vashni.“ Handschlag, angenehm. „Ist die Cavalla heute aus Linz?“ So, oder so ähnlich könnte es laufen, wenn im Juni 2008 das Spielzeitprojekt „Blind Date Europa“ zur Aufführung kommt.

Drei Stadttheater wagen mit ihrer Theaterpädagogik den Schritt, die kollektive Kreativität einer künstlerischen Begegnung als Konsequenz zu denken – Blind Date Europa heißt das performative Projekt, in dem sich 24 Jugendliche aus drei Städten in drei Ländern erst zu einer gemeinsamen Aufführung auf der Bühne treffen. Vorher proben drei Teilensembles an den Spielorten den gleichen Stoff, welche ländergemischte Besetzung jedoch den Abend spielt, wird erst kurz vorher bekannt gegeben.

Das Blind Date die notwendige, zeitgemäße Form, um sich in der theatralen Begegnung neu zu erfinden, mit Hilfe der Verbindlichkeit des Texts zum Spiel zu befreien, das Risiko einzugehen, sich auf der Bühne zu verlieben – oder zu verpassen.

Blind Date Europa ist ein Theaterexperiment von Jugendclubs an den Stadttheatern in Bremen (D), Linz (A) und Basel (CH). Auf dem Spiel steht die Frage, was Jugendliche bewegt, nachdem die letzte Jugendbewegung zum Stillstand gekommen ist, wenn IKEA eine attraktivere Zukunft verspricht als Greenpeace.

Inszenierung

Martin Frank (Basel), Rieke Oberländer (Bremen), Judith Senger (Linz)

TheaterBremen 

LANDES
THEATER
LINZ

THEATER BASEL

Aufführungen

14.06.08
Kleine Bühne Basel
(www.theater-basel.ch)
21.06.08
Moks Bremen
(www.theaterbremen.de)
27.06.08 U-Hof Linz
(www.landestheater-linz.at)

Buch-Highlights Sommer 2008

Wege des Erzählens
Ulrike Hentschel/
Gundel Mattenklott (Hg.)
ISBN 3-937895-74-4,
ca. 250 Seiten, 2008, 15,- €

Körper im Spiel
Wege zur Erforschung
theaterpädagogischer Praxen
Ute Pinkert
ISBN 3-937895-75-2,
ca. 250 Seiten, 2008, 15,- €

Der Band stellt die Vorträge des Symposiums „Wege des Erzählens“ vor, das im September 2007 zu Ehren von Kristin Wardetzky an der Universität der Künste Berlin stattgefunden hat. Er thematisiert die verschiedenen Wege und den Wandel des Erzählens in den Künsten der Gegenwart und befragt die Kunst des Erzählens vor dem Hintergrund der Kunst-, Literatur-, Musik- und Theaterwissenschaft, der Theater-, Musik- und Medienpädagogik. Autoren sind u.a.: Cornelia Bartsch, Gerd Koch, Gabriele Mackert, Elisabeth K. Paefgen, Annette Storr.

Die Theorie ästhetischer Bildung steht gegenwärtig vor der Aufgabe, wissenschaftliche Perspektiven und Methoden zu entwerfen, mit deren Hilfe sich Bildungsprozesse im Medium der Künste angemessen beschreiben lassen sowie Wirkungen definiert und nachweisbar werden. Der vorliegende Band, der auf eine Tagung an der Universität Oldenburg zurückgeht, will dazu einen Beitrag leisten. Im Zentrum steht dabei die Performativität ästhetischer Bildungsprozesse – die Tatsache, dass in der konkreten Praxis immer Körper im Spiel sind. Die Beiträge diskutieren grundlegende Forschungsansätze und stellen Untersuchungen verschiedener Wirkungsaspekte theater- und kunstpädagogischer Projekte vor.

Tel. 039753/22757 • Schibri-Verlag@t-online.de • www.schibri.de

Theater und Schule in Hessen

Ergebnisse einer Umfrage der ASSITEJ (Internationale Vereinigung des Kinder- und Jugendtheaters) für die Landesarbeitsgemeinschaft Südwest der Kinder- und Jugendtheater; in Zusammenarbeit mit dem **Hessischen Kultusministerium** und dem **Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst**, sowie im Diskurs mit dem Landesverband Schultheater in Hessen (LSH) und dem Landesverband Freier Theater Hessen (Laprof). Die Ergebnisse werden herausgegeben von Prof. Dr. Wolfgang Schneider für die ASSITEJ e.V., die Idee und Beratung lag bei Dirk H. Fröse; Konzept, Ausführung und Auswertung: Ilona Sauer und Eckhard Mittelstädt < theaterundschule@kjtz.de >

Präambel

Ästhetische Bildung im Sinne von wahrnehmender und gestaltender Auseinandersetzung mit Kunst beinhaltet sowohl die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit der Theaterkunst, wie auch die künstlerischen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen. Daher wurde in der vorliegenden Studie sowohl nach der Entwicklung des Darstellenden Spiels an hessischen Schulen wie auch nach der Wahrnehmung der Angebote der professionellen Theater und nach Kooperationen zwischen Theater und Schule gefragt.

Der Fragebogen wurde über die staatlichen Schulämter an alle hessischen Schulen verschickt.

52 Prozent der befragten Schulen haben geantwortet. Dies sind 1060 hessische Schulen.

Es liegen Antworten aus allen Schulbezirken und von allen Schulformen vor.

Ziel der Befragung war eine Bestandsaufnahme der an hessischen Schulen vorhandenen Theateraktivitäten und das Ausloten von Entwicklungsmöglichkeiten und Synergieeffekten in diesem Feld.

90 Prozent der antwortenden Schulen haben Theateraktivitäten an ihrer Schule, 79 Prozent geben an, dass sie regelmäßig ein- bis zweimal im Jahr ins Theater gehen. 87 Prozent benennen Aktivitäten im Bereich des Darstellenden Spiels.

Thesen zu den Ergebnissen der Befragung

Theater in der Schule gewinnt in Hessen an Bedeutung

Theater gehört zu den kulturellen Angeboten, die für die große Mehrheit der Schulen von Bedeutung ist, obwohl das Darstellende Spiel, anders als Musik und Kunst, in der Sekundarstufe I als Unterrichtsfach nicht verankert ist.

Dennoch zeigen die Angaben der Schulen, dass seit den neunziger Jahren eine Entwicklung stattfindet, in deren Verlauf die kulturellen und bildenden Werte von Spiel und Theater immer stärker in den Schulalltag integriert werden. Diese Entwicklung verläuft in Hessen parallel zur Einführung des Darstellenden Spiels in den Rahmenplan Grundschule, den Wahlpflichtunterricht der Mittelstufe und als Grundkurs der gymnasialen Oberstufe sowie der hessischen Qualifizierungsmaßnahme für das Darstellende Spiel und zur Gründung von Theatern, Sparten oder Theaterprogrammen für Kinder und Jugendliche (Frankfurt, Marburg, Wiesbaden, Kassel).

Selber Theater zu spielen hat an hessischen Schulen einen besonderen Stellenwert: An 88 Prozent der die Umfrage beantwortenden Schulen wird Theater gespielt, 79 Prozent dieser Schulen setzen das szenische Spiel als Unterrichtsmethode ein. Damit ist aber noch nichts darüber ausgesagt, wie viele Schülerinnen und Schüler das Darstellende Spiel tatsächlich erreicht.

Auch der Theaterbesuch ist für 91 Prozent der antwortenden Schulen Bestandteil der Schulkultur. Entsprechend der Altersverteilung der Schüler (die Mehrzahl der antwortenden Schulen waren Grundschulen) stehen dabei die Kinder- und Jugendtheater mit 90 Prozent deutlich an der Spitze des Interesses, daneben besuchen sie Schauspiel (38 Prozent) und Oper (30 Prozent), nur wenige Schulen besuchen Tanztheateraufführungen.

Theater und Schule als Orte der Ästhetischen Bildung

„Bildung (...) bedeutet insbesondere die Herstellung eines bewussten Verhältnisses des Menschen zu sich selbst, zu seiner sozialen, kulturellen und natürlichen Umgebung, zu seiner Vergangenheit und seiner Zukunft.“ (Max Fuchs)

Die Verbindungen zwischen diesem Bildungsverständnis und dem Theater (produktiv wie rezeptiv), sind offensichtlich. Ästhetische Bildung setzt in der wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Theater einen Prozess der Selbstbildung in Gang.¹ Kulturelle Bildung als Geschehen rückt die Aufforderung zum Experimentieren, Entwerfen und (Neu-) Gestalten in den Blick.

Wie sehr dies als elementarer Bestandteil schulischer Bildungsprozesse gesehen wird, zeigt sich in den Zahlen der vorliegenden Umfrage.

Gerade in den vergangenen Jahren – also nach und vor PISA – ist in Hessen ein deutlicher Anstieg der Theateraktivitäten zu beobachten:

- verstärkte Einführung des Darstellenden Spiels²
- verstärkte Nutzung des szenischen Spiels als Unterrichtsmethode (80 Prozent)
- Aufbau von Kontakten zu professionellen Theatern (45 Prozent).

Dieser signifikante und erfreuliche Anstieg der Theateraktivitäten entspricht einem allgemeinen Trend in Deutschland.³

Die Voraussetzungen für schulische Theaterpraxis sind landesweit unterschiedlich:

Ein knappes Drittel der antwortenden hessischen Schulen (in absoluten Zahlen: 320) hat für das Darstellende Spiel mindestens eine Lehrkraft. Die Lehrer sind jedoch, so ergab die Studie, sehr unterschiedlich auf die Regionen und Schulformen verteilt, so dass für eine auch nur annähernd gleichmäßige Versorgung der Bedarf an weiteren DS-Lehrern sehr groß ist. Die Zahl der Lehrer mit DS-Studium oder Theaterpädagogischer Ausbildung ist infolge fehlender Angebote an den Universitäten in Hessen nach wie vor verschwindend gering.

Entsprechend hoch ist die Resonanz von Lehrkräften auf Qualifizierungsangebote des Kultusministeriums in Kooperation mit dem Landesverband Schultheater in Hessen:

Die antwortenden Schulen nannten 365 Lehrkräfte, welche an der hessischen Qualifizierungsmaßnahme für das Darstellende Spiel teilgenommen und eine Ausbildung (Qualifizierungsmaßnahme DS) in Darstellendem Spiel absolviert haben oder absolvieren. Für eine auch nur annähernd gleichmäßige Versorgung ist der Bedarf an weiteren DS-Lehrern groß.

Die Studie belegt den Zusammenhang von Bildungsgrad, Schulform und Kulturinteresse

Der Zusammenhang von Bildungsgrad und Kulturinteresse manifestiert sich auch in der Studie „Theater und Schule in Hessen“: Haupt- und Realschulen gehen mit ihren Schülern am seltensten ins Theater und geben – dies analog zu anderen Schulformen – dem Theaterbesuch im Vergleich zu anderen kulturellen Aktivitäten einen niedrigen Stellenwert.

Andererseits liegt gerade in diesen Schulen ein Entwicklungspotenzial, denn Haupt- und Realschulen haben das stärkste Interesse an einer Intensivierung der Kooperation von Theater und Schule. 61 Prozent der antwortenden Schulen dieser Schulformen wünschen sich eine Verstärkung der Kooperation.

Ein positives Signal ist, dass die Haupt- und Realschulen den Ergebnissen der Studie zufolge mit der verstärkten Einführung von Darstellendem Spiel, (50 Prozent seit 2000) und szenischem Spiel als Unterrichtsmethode auf Bildungserfordernisse reagiert haben.

In den Gymnasien genießt die Begegnung mit Theaterkunst, mit Literatur und Drama traditionell einen hohen Stellenwert und dient der Ergänzung des Deutschunterrichts, dies zeigt auch diese Befragung. Gymnasien wertschätzen sowohl den Theaterbesuch wie auch das Theaterspiel. 95 Prozent der Gymnasien besuchen mit ihren Schülern regelmäßig Theater und 96 Prozent haben Aktivitäten im Bereich des Theaterspiels. An vielen Gymnasien ist DS als Unterrichtsfach realisiert und in dieser Schulform arbeiten die meisten DS-Lehrer.

Schulkultur hat sich im städtischen und ländlichen Raum verortet

In dem Bildungsplan Ganztagsschulentwicklung in Hessen wird von der Landesregierung unter anderem als Zielsetzung die Öffnung der Schule nach außen angestrebt. Die Studie belegt: Viele Schulen haben bereits die Öffnung hin zum Stadtteil, zur Gemeinde, zu regionalen Kontexten vollzogen und beginnen sich im öffentlichen Raum zu vernetzen und nutzen ihn. Teilweise geschieht dies jedoch auch aus finanziellen und räumlichen Mängeln. Diese Öffnung der Schule lässt sich in der Studie auch beim Theaterbesuch erkennen. Für Theatergastspiele werden Partner im Umfeld der Schule gewonnen, es wird mit Kinderkulturveranstaltern, Theaterveranstaltern und Gastspielorten kooperiert.

Die wenigsten Schulen verfügen über geeignete Räume zum Proben und Aufführen von Theater. Nur wenige Schulen geben an, dass sie über einen Theaterfachraum bzw. einen eigenen geeigneten Aufführungsort verfügen. In der Schule entstandene Aufführungen werden einer größeren Öffentlichkeit gelegentlich auch an außerschulischen Orten präsentiert: Auftritte von Schülerinnen und Schülern finden in kleinen Theatern, Kirchen, Gemeindehäusern, Altenheimen und auf Weihnachtsmärkten statt.

Theater in der Schule hat Tradition und ist ein fester Bestandteil der Schulgemeinschaft

Die meisten Schulen spielen im schulischen Kontext mit Kindern und Jugendlichen Theater: Auf Schulfesten, Weihnachtsfeiern, Einschulungen und Abschlussfeiern werden die Aufführungen, Sketsche oder Rollenspiele präsentiert.

Solche Theaterpräsentationen finden in allen Schulformen das öffentliche Interesse der Schulgemeinde.

Die Schultheatertage, auf denen das Theater der Kinder und Jugendlichen einer größeren Öffentlichkeit präsentiert wird und den Akteuren eine entsprechende Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht wird, werden stärker von den Gymnasien und KoGS genutzt. Grundschulen sind – mit Ausnahme des Hessischen Schultheatertreffens – kaum beteiligt. Nur 5 Prozent zeigen bislang laut Studie ihre Aufführungen auf Schultheatertagen.

Das szenische Spiel als Unterrichtsmethode⁴ hat sich in Hessen ebenfalls etabliert, dies zeigen die Ergebnisse der Studie. In 79 Prozent der Schulen wird das szenische Spiel im Unterricht verwendet. Genutzt werden die Methoden des szenischen Spiels vor allem im Fach Deutsch, in Religion und im Fremdsprachenunterricht. Zum Fremdspracherwerb wird der Theaterbesuch ebenso genutzt wie zur Ergänzung der Dramenlektüre.

Die Schulen wollen in der Regel auch bei ihren Theateraktivitäten eine Verbindung zum Unterrichtsstoff und zum Lehrplaninhalt herstellen.

Grundschulen haben vielfältige Theateraktivitäten

89 Prozent aller antwortenden Grundschulen haben Aktivitäten im Bereich des Theaterspiels, 80 Prozent aller Grundschulen nutzen das szenische Spiel als Unterrichtsmethode. 51 Prozent der antwortenden Grundschulen haben eine Theater-AG. Dies kennzeichnet eine positive Entwicklung im Grundschulbereich.

In den Grundschulen wird vorwiegend im Klassenverband Theater gespielt (81 Prozent). Dabei werden die Möglichkeiten fächerübergreifend zu arbeiten ebenso genutzt wie die Möglichkeiten, jenseits vorgegebener Zeitrhythmen zu arbeiten. Gerade im Grundschulbereich ist der Klassenverband der Ort, an dem Spielen und Lernen verbunden werden und Leiblichkeit, Spiel und Kunst ineinander greifen können.

Im Grundschulbereich existiert eine Diskrepanz zwischen tatsächlichen Theateraktivitäten und Status des Theaterspiels

Die Studie zeigt eine gravierende Diskrepanz zwischen den vorhandenen Theateraktivitäten und der Wertschätzung der eigenen Arbeit. Obwohl in der Grundschule eine Vielzahl von Theaterspielaktivitäten stattfinden, genießen diese im Vergleich zum Theaterbesuch einen niedrigen Stellenwert. Nur 9 Prozent der Grundschulen geben dem Theaterspiel im Vergleich zu Musik und Kunstunterricht einen hohen Stellenwert, 48 Prozent sehen ihn als niedrig an. Dies entspricht dem Status des Darstellenden Spiels, das in der Grundschule noch kein Fach ist wie Musik und Kunst.

Eine weitere Ursache liegt darin, dass es im Grundschulbereich nach wie vor an fundiert theaterpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften fehlt. Die Lehrkräfte verfügen also häufig nicht über hinreichende Fachkenntnisse, was das Selbstbewusstsein gegenüber der eigenen Theaterarbeit und deren Qualität beeinflussen könnte. Während die antwortenden Grundschulen nur über 55 in der Qualifizierungsmaßnahme ausgebildete DS-Lehrer verfügen, sind es bei den Gymnasien 127.⁵

Der Theaterbesuch genießt in den Grundschulen einen deutlich höheren Status: 47 Prozent messen dem Theaterbesuch im Vergleich zu anderen kulturellen Aktivitäten einen hohen Stellenwert bei, nur 9 Prozent einen niedrigen Stellenwert.

Die Kompetenz der Theater, insbesondere der Kinder- und Jugendtheater, wird von den Schulen kaum genutzt

Knapp die Hälfte aller Schulen haben kontinuierliche Kontakte zu Theatern. Diese Kontakte werden jedoch wenig genutzt, wie die Studie Theater und Schule in Hessen belegt.

Denn die theaterpädagogischen Aktivitäten, sowohl im Bereich der künstlerischen Aktivität von Kindern und Jugendlichen, wie auch im gesamten Bereich der Vor- und Nachbereitung des Theaterbesuchs, werden fast ausschließlich in Eigenregie von den Schulen organisiert und durchgeführt.

Im Bereich der Theaterpädagogik beschränkt sich die Kooperation mit Theatern auf 13 Prozent.

Die Studie zeigt auch, dass eine Fortbildung der Lehrer durch Theater kaum stattfindet. Nur 11 Prozent der Lehrer nutzen das Angebot theaterpädagogischer Fortbildungen und nur 13 Prozent der Lehrer nehmen Dramaturgische Gespräche der Theater zum Spielplan wahr.

Die Perspektive der Theatermacher, insbesondere der Kinder- und Jugendtheater, fehlt also im Umgang mit dem Theater.

Theater geht auf Schule zu – Schule geht auf Theater zu – Wechselspiel und mögliche Partnerschaft

Die Begegnung mit Theaterkunst und Theaterkünstlern ist ein wesentlicher Bestandteil einer möglichen Kooperation von Theater und Schule.

Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass bislang eine Partnerschaft zwischen Schule und Theater über den Besuch der Aufführung hinaus unzureichend entwickelt ist. Die Aufführung begleitende Angebote der Theater (Probenbesuche, theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung des Theaterbesuchs, Aufführungsgespräche, theaterpädagogische Projekte zu Inszenierungen etc.) werden zwar von den Schulen gewünscht, aber in der Praxis zu wenig genutzt. Außerdem sind die Theater nicht genügend ausgestattet, um ausreichende theaterpädagogische Angebote machen zu können.

Kunst für Kinder und Jugendliche braucht Qualität und hat ihren Preis

Hessische Schulen besuchen zahlenmäßig am häufigsten die Kinder- und Jugendtheatersparten der Bühnen in Kassel, Marburg, Gießen und Wiesbaden. Von den freien Kindertheatern werden vor allem die Kindertheater mit eigenen Häusern frequentiert,

außerdem Freie Theatergruppen, die seit vielen Jahren kontinuierlich für Kinder und Jugendliche arbeiten. Im Bereich der Gastspiele gibt es in Hessen kaum regionale Unterschiede. Die freien Kindertheater aus ganz Deutschland decken den Gastspielbedarf der Schulen ab.

Vor allem im ländlichen Raum mangelt es jedoch an Kontakten, Koordination und „künstlerischen Empfehlungen“, denn die Auswahl der Schulen im Gastspielbereich geschieht derzeit unkoordiniert.

In den Ganztagschulen gibt es eine höhere Gastspielaktivität als im Schnitt. 86 Prozent laden regelmäßig Theatergastspiele ein.

In den Berufsfachschulen und in den Förderschulen liegt der Theaterbesuch unter dem Durchschnitt.

Insbesondere Förderschulen beklagen mangelnde Angebote.

Hessische Schulen wünschen sich eine engere Kooperation von Theater und Schule und eine Fortführung der Qualifizierungsmaßnahme Darstellendes Spiel

- Hessische Schulen möchten ihre theaterpädagogischen Aktivitäten massiv verstärken durch mehr Kooperation zwischen Schule und Theater (45 Prozent) und
- durch Fortführung der zweijährigen Qualifizierungsmaßnahme für das Darstellende Spiel (35 Prozent),
- aber auch durch andere, kürzere Fortbildungen und Workshops (51 Prozent).
- Nur 27 Prozent halten das derzeitige Angebot für ausreichend!
- Am stärksten ist der Wunsch nach Kooperation von Schule und Theater bei den Haupt- und Realschulen (61 Prozent).
- 57 Prozent der antwortenden Ganztagschulen wünschen sich die Verstärkung der Kooperation von Schule und Theater im Hinblick auf die theaterpädagogischen Aktivitäten der Theater.

Als Haupthindernis für die gewünschte Kooperation mit Theatern wird Zeitmangel an den Schulen angegeben, daneben fehlende Geldmittel und fehlende Kontakte sowie die Entfernung zum nächsten Theater. Parallel dazu zeigen die Daten, dass Angebote leistungsfähiger Theater in erreichbarer Entfernung regelmäßig auch von den Schulen des Umkreises genutzt werden.

Anmerkungen

¹ *Ästhetische Bildung ist hier nicht nur als Vorgang oder Resultat pädagogisch-institutioneller Bemühungen zu begreifen, „sondern als eine wesentliche Dimension der Auseinandersetzung des Menschen, hier besonders des Kindes mit ‚Welt‘ und seiner je eigenen Weise der Weltaneignung“.* (Klaus Mollenhauer)

² 27 Prozent der antwortenden Schulen geben an, seit 2000 Theateraktivitäten an ihrer Schule zu haben, 23 Prozent seit 1990.

³ Vgl. die wissenschaftliche Studie der Universität München 1990: *Das Darstellende Spiel an den Schulen.*

⁴ *Die Unterschiede zwischen szenischem Spiel als Unterrichtsmethode, das vor allem didaktischen Zielsetzungen folgt, und dem Theater als ästhetischer Bildung sollten hierbei jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Im schulischen Kontext geht es auch darum, ästhetische Spielräume zu schaffen und zu erweitern.*

⁵ 102 Gymnasien und 634 Grundschulen/Eingangsstufe/ Grundschule/Förderstufe (Schulformfilterung) haben auf den Fragebogen geantwortet.

Journal of Creative Drama

Der Verein Çağdaş Drama (CDD) wurde 1990 als NGO mit dem Ziel gegründet, in der Türkei Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel in Pädagogik und Theater zu verbreiten. Dabei verwenden wir in Anlehnung an den englischen Begriff Creative Drama die Bezeichnung Yaratici Drama. Der Verein beschäftigt sich mit der Untersuchung des Creative Drama als Methode in Theater und Pädagogik und – zur Verbreitung dieser Methode – mit der Anwendung des Creative Drama bei nationalen und internationalen Seminaren, Kursen, und Beratungsaktivitäten, in Medien, Konferenzen, und Unterrichtseinheiten. Des Weiteren entwickelt der Verein Programme und organisiert Festivals. Schließlich führt er nationale und internationale wissenschaftliche Untersuchungen durch.

Çağdaş Drama (CDD) hat hinsichtlich der Verbreitung des Creative Drama im türkischen Schulsystem als Lehrmethode und Disziplin sowie als Lehrmethode bei der Theaterausbildung eine wichtige Vorreiterrolle gespielt. Besonders hervorzuheben sind vor allem folgende Aspekte: Einführung des Creative Drama als Pflicht- und Wahlfach unterschiedlichster Stufen der Grundschule durch das Erziehungsministerium; Einführung als Pflichtfach des Pädagogikstudiums für Klassenlehrer und Vorschullehrer; Ausbildung der Lehrenden, die diese Studenten unterrichten; Erstellung von Literatur zum Creative Drama; Entwicklung von Erziehungsprogrammen; Knüpfung von Beziehungen zu internationalen Organisationen sowie Durchführung von gemeinsamen Projekten.

Der Verein Çağdaş Drama (CDD) ist in der Türkei der einzige Verein, der auf dem Gebiet des Creative Dramas tätig ist; er finanziert seine Aktivitäten ohne staatliche oder private Zuschüsse allein durch Mitgliedsbeiträge und Einkünfte aus den Workshops.

Im Rahmen seiner Aktivitäten gibt der Verein zweimal im Jahr die *Zeitschrift für Creative Drama* („Journal of Creative Drama“) mit Texten in türkischer, englischer und deutscher Sprache heraus. Die Zeitschrift setzt sich das Ziel, Wissenschaftler/innen, Pädagog/innen, Lehrer/innen und entsprechende Einrichtungen, die in den Bereichen Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Kunstausbildung, Theater und Darstellendes Spiel tätig sind, anzusprechen und zu vernetzen.

Die Zeitschrift bietet die Möglichkeit, dass diejenigen, die sich für das Creative Drama in Theorie und Praxis interessieren, ihre praktischen Erfahrungen und theoretischen Kenntnisse veröffentlichen und austauschen können. Daneben gehören das Darstellende Spiel in den Erziehungswissenschaften und das Theater im Unterricht, das künstlerische Theater und das Jugend- und Kindertheater, Spiel und Improvisation, das aktive Lernen und das Psychodrama zu den Themenbereichen der Zeitschrift.

Im nächsten Heft werden u. a. folgende Themen behandelt:

David Davis: Edward Bond and Drama in Education

Selda Ergün: Die Improvisation bei der Ausbildung von Spielern

Florian Vaßen: Lehrstück – „learning-play“. Entwicklung, Veränderung und Aktualität eines politisch-pädagogischen Theater-Konzepts

Gerd Koch: Theater-Stück-Fragmente stimulieren Kreativität *und* sie benötigen kreatives spielerisches Verhalten – gezeigt am Beispiel von Bertolt Brechts „Der böse Baal der asoziale“

Fatma Susar Kirmizi: Die Entwicklung von Praxis-Strategien für das Leseverstehen mit Hilfe der Methode des Darstellenden Spiels im Türkischunterricht

Yaşare Aktaş Arnas: Der Sprachgebrauch von Kindern in der Vorschulzeit

Klaus Hoffmann: Religious and Spiritual Dimensions in Contemporary European Theatre

H.Omer Adigüzel, Ali Murat Karabağ: Die Anwendung des durch vielseitige Intelligenzaktivitäten unterstützten Darstellenden Spiels als strukturierender Ansatz

Pınar Bayhan ve Arzu Yükselen: Dramamodelle und Spiel bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Weitere Informationen zu der Zeitschrift erhält man unter www.yaraticidrama.org, zurzeit allerdings nur in türkischer Sprache.

H. Ömer Adigüzel



Scenario

(<http://scenario.ucc.ie>) ist eine neue Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung, deren erste Ausgabe im März 2007 erschienen ist. Diese referierte Internetfachzeitschrift ist bilingual (Deutsch-Englisch) angelegt, ihr Schwerpunkt liegt auf der Rolle von Drama und Theater für das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen sowie deren Literatur und Kultur. Herausgegeben wird die Zeitschrift von Manfred Schewe (University College Cork, Irland) und Susanne Even (University of Indiana, Bloomington, USA).

Die Zeitschrift richtet sich an Sprachlehrforscher, Sprachlehrer, Drama-/ Theaterpädagogen, professionell Theaterschaffende, Schul- und Hochschuldidaktiker.

Scenario ist interdisziplinär ausgerichtet und möchte zu Beiträgen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und Praxisbereichen Anstoß geben, um insbesondere folgende Aspekte zu beleuchten:

1. Die Beziehung zwischen professionellem Theater und Sprachvermittlung, insbesondere Fremd- und Zweitsprachenunterricht (FZSU);
2. Die Beziehung zwischen Formen des Angewandten Dramas/Theaters und FZSU, unter besonderer Berücksichtigung von Theaterpädagogik (TP), Dramapädagogik (DP), Beziehungen zwischen TP und DP, Bezugswissenschaften und Basistheorien des drama-/theaterbasierten FZSU, diverse Praxismodelle: innerhalb und jenseits institutioneller Begrenzungen und nationaler Grenzen, die Anwendung von spezifischen Ansätzen, Methoden und Techniken in den Teilbereichen Sprache, Literatur und Kultur;
3. Die Belange der Lehrperson, vor allem Lehrerausbildung, Lehrerfort- und Weiterbildung, die Lehrperson als Schauspielerin, Regisseurin, Autorin und Zuschauerin, Lehrumgebungen und Lehrkontexte (Grundschule, Sekundarstufe I und II, Hochschule, Erwachsenenbildung);
4. Die Belange der Lernenden, d. h. Entwicklung von Sprach-, Literatur- und Kulturkompetenz, Förderung der multiplen Intelligenzen des Lernenden / Persönlichkeitsentwick-

Zeitschriften

lung der Lerner als Schauspieler, Regisseur, Autor und Zuschauer, unterschiedliche Lernniveaus (Grund-, Mittel- und Oberstufe) und Lehrumgebungen und Lehrkontexte (Grundschule, Sekundarstufe I und II, Hochschule, Erwachsenenfortbildung);

5. Forschung (Darstellung und Bewertung von Forschungsprojekten, Diskussion von Forschungsmethodologien, Entwicklung eines internationalen Fachglossars;
6. Besprechungen von Büchern, Artikeln, audiovisuellen Materialien und Aufführungen.

Mit „**Scenario**“ beginnt ein neuer Abschnitt in der Fachdebatte um die Umsetzung von Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung. Für interessierte Leserinnen und Leser ist der Zugang zu dieser Zeitschrift kostenlos. Sie werden regelmäßig auf neue Veröffentlichungen, zukünftige Veranstaltungen und bedeutsame Links aufmerksam gemacht. Geplant ist auch die Veröffentlichung von ausgewählten **Scenario**-Beiträgen in Buchform.

In der zweiten Ausgabe (Dezember 2007) finden sich folgende Beiträge:

TaT – Texts around Theatre – TaT
Christoph Ransmayr: The Stage by the Sea

TuT – Texte ums Theater – TuT
Christoph Ransmayr: Eine Bühne am Meer

Mercedes Ariza, Maria Giovanna Biscu, María Isabel Fernández García
The Madness of Imagining New Worlds

Alexandra Zimmermann
Nach einem Duett mit Julia höchste Exaltation:
Zur Rolle von Literatur, Kultur und Musik im E.T.A. Hoffmann-Fest der Wilfrid Laurier Universität, Waterloo, Kanada

Daniel Feldhendler
Playback Theatre: A Method for Intercultural Dialogue

Stefan Hajduk
System und Bedeutung: Zum Kulturtheater in Deutschland

Chris Ritchie, James Harris
No Laughing Matter? A Short History of German Comedy

Bärbel Jogschies, Manfred Schewe
Fokus Maxim Gorki Theater Berlin: Interview mit dem neuen Intendanten Armin Petras, ergänzt durch Erläuterungen der dortigen Theaterpädagogin Bärbel Jogschies

Wer einen Beitrag für diese zweimal im Jahr erscheinende Zeitschrift schreiben möchte, findet die nötigen Informationen auf der Startseite von Scenario bzw. direkt unter folgendem link: <http://www.ucc.ie/de/scenario/callforpapers/>

Manfred Schewe

Ausgewählte Titel von Gerd Koch im Schibri-Verlag zum Sommer 2008

Tel. 039753/22757 • Schibri-Verlag@t-online.de • www.schibri.de

Ohne Körper geht nichts Gerd Koch • Gabriela Naumann • Florian Vaßen (Hg.)

ISBN 3-928878-56-5, 280 Seiten, 2008, 2. Auflage, 14,90 €

Pädagogische Perspektiven, die dem Slogan zustimmen, dass ohne Körper nicht geht, können schnell von zweierlei ausgehen: a) der Körper ist vorhanden, er gibt einiges vor, b) sein Zeichensystem, eine sprachlichen Signale wahrzunehmen, bedeutet schon ein Gutteil der der praktischen Umsetzung einer körperbezogenen pädagogischen Perspektive.

Da aber Körper und/ oder Leib vielfältiges intrigiert haben – der Körper als Kristall mit sehr verschiedenen Prismen – muss die Entzifferungsarbeit (was nun will der Körper sagen?) sehr vorsichtig, vielfältig, immer neu bedacht und wahrgenommen werden. Den Körper lesen können – das wäre eine methodische Qualifikation, die erworben werden müsste. – Symbole/Körperäußerungen haben ganz verschiedene Würde, Qualität, Quantität, Intensität, Geschichte, Kulturen usw. Sie müssen in einem pädagogischen Erkenntnisgang und Handlungsvollzug differenziert, erkannt und anerkannt werden. Und dann ist noch wichtig, dass Körper/Körperlichkeit immer zugleich etwas sehr Intimes und etwas sehr Öffentliches sind. Dieses Buch liefert in Theorie und Praxis Anregungen, die Körper/Kultur und Körper/Spiel zu erproben und gestalten trachten. Ohne Körper geht nichts! Die hier versammelten Beiträge greifen diese Banalität (!?) auf und erweitern die kommunikativen Perspektiven.

Erzählen, was ich nicht weiß Reiner Steinweg • Gerd Koch

ISBN 978-3-937895-14-7, 230 Seiten, 2005, 15,- €

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

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen Gerd Koch u. a.

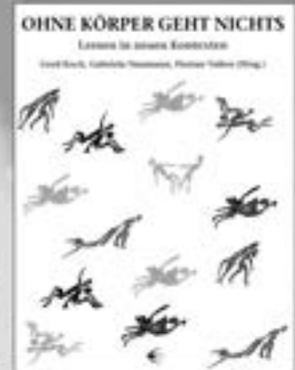
ISBN 978-3-928878-28-9, 250 Seiten, 1995, 9,80 €

Das Buch und die dazu gehörende Videokassette geben praxis-theoretische Anregungen. Theater (und Spiel) als mögliches Gestaltungselement der Hochschuldidaktik beim Lehren-Lernen an der Hochschule einzusetzen.

Video: Die Kunst zu leben Eine ASFH-Produktion 2001

Gerd Koch im Gespräch.
Idee und Realisation: Laszlo Kornitzer.

ISBN 3-933978-99-8, 2001, 14,90 €
Buch und Video zusammen nur 23,50 €



Wiederauferstehung einer Totgeglaubten: SpielArt reüssiert als Theaterpädagogische Online-Zeitschrift

Eine gute Nachricht in schlechten Zeiten: SpielArt, die theaterpädagogische Zeitschrift für Berlin und Brandenburg, die nach elf erfolgreichen Jahren leider eingestellt werden musste, ist wieder da – zwar nicht als Printausgabe, denn die ist nicht mehr finanzierbar, aber als Online-Zeitschrift!

Die neue SpielArt ist seit 15. Januar im Netz: eine täglich aktualisierbare, multimediale und interaktive Website, die alle theaterpädagogischen Akteure selbst mitgestalten können – wie bisher mit Berichten und Informationen aus allen Bereichen der quicklebendigen theaterpädagogischen Szene: www.spielart-berlin.de

Die Planungen für ein solches neuartiges und zukunftsweisendes Kommunikationsorgan für Berlin und Brandenburg liefen bereits seit dem Sommer 2007 – ein spannendes Projekt, das durchaus finanzierbar und auch praktisch durchführbar erschien und allseits Interesse und Zustimmung fand – doch erst dank der Hilfe und Initiative der Berliner LAG Spiel und Theater ist es schließlich gelungen, ein Team interessierter und qualifizierter Theaterpädagogen zusammenzubringen, das SPIELART-ONLINE erfolgreich zum Start gebracht hat.

Die neue SpielArt ist eine Baustelle, die von allen theaterpädagogischen Akteuren und allen Veranstaltern genutzt und mitgestaltet werden kann:

Eine ständig erweiterbare Fülle von Rubriken mit fast unendlicher Speicherkapazität steht zur Verfügung, es gibt fast täglich einen neuen Aufmacher und neue Inhalte, es gibt keinen Redaktionsschluss mehr und kein Warten auf die nächste Ausgabe – SpielArt kann schon heute über die Premiere von gestern Abend berichten, in Sekundenschnelle kann eine brandaktuelle Meldung ins Netz gestellt werden – und es gibt weder Seitenbegrenzung noch Platzmangel.

Vor allem aber sind alle Akteure eingeladen, die „Baustelle“ SpielArt auch aktiv mitzugestalten: Jeder Leser oder „User“ kann zu jedem Artikel einen Kommentar schreiben, der dann direkt ins Netz geht, und jeder kann per Email Aufsätze, Besprechungen, Berichte, Veranstaltungs-Ankündigungen und sonstige Informationen schicken, die gern veröffentlicht werden: für Berlin und Brandenburg, aber natürlich auch bundesweit.

So soll SpielArt online nun zu einem Kommunikations- und Publikationsorgan werden für alle, die Theater machen und Theater lehren – für alle, die es schwer haben, Resonanz zu finden und denen die Mainstream-Medien nur selten Raum geben. Und das nicht nur vierteljährlich wie bisher und mit eng beschnittenem

Seitenumfang, sondern jeden Tag und mit fast unbegrenztem Platzangebot.

Die Redaktion hofft, dass alle bisherigen Freunde, Unterstützer und Autoren der SpielArt den Weg ins Neuland des Internets mitgehen und wünscht sich ein lebhaftes kritisches Echo auf ihren Neustart.

Gerhard Heß

junge bühne Das junge Theatermagazin der Deutschen Bühne September 2007, 1. Jg.

Dass die Theater das junge Publikum immer stärker beachten, ist allenthalben sichtbar – und es ist gut so und fürs „Überleben“ unabdingbar. An vielen Theatern gibt es Jugendclubs oder eine Kinder- und Jugendsparte. Zuletzt wurde im Herbst 2007 das Junge Theater am Schauspielhannover eröffnet. So verwundert es nicht und ist doch verdienstvoll, dass der Deutsche Bühnenverein ergänzend zu seiner Zeitschrift „Deutschen Bühne“ im Herbst 2007 das erste Heft der „jungen bühne“ herausgegeben hat. Es soll allerdings nur einmal im Jahr erscheinen; immerhin ist es kostenlos und wird über die Theaterpädagogen der Theater an die Jugendlichen verteilt.

Das Heft kommt nicht „falsch jugendbewegt“ daher, sondern nimmt das Theater und die Jugendlichen ernst. So finden sich ein Gespräch mit bzw. Texte von so bekannten Regisseuren wie Kriegenburg, Hübner und Baumgarten zu aktuellen Themen. Der Beruf der Souffleuse wird ebenso angesprochen wie die Frage der Kleidung beim Theaterbesuch. Im Zentrum stehen die Entwicklung eines eigenen Stücks im Rahmen von „M8MIT!“, ein Titel, hinter dem sich die fünf Jugendclubs der Münchner Kammerspiele verbergen, und die Aufführung von Lessings Stück „Emilia Galotti“ durch den Duisburger Jugendclub „Spieltrieb“. Am Ende finden sich einige beeindruckende Stimmen von jungen Leuten zum Theater, etwa: „Der letzte Freiraum innerhalb der Gesellschaft für Unmögliches, Unsagbares und zutiefst menschlich.“

Florian Vaßen

Weimarer Beiträge

Schon im 53. Jahrgang erscheint eine „Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften“, nämlich die „Weimarer Beiträge“. Zur Zeit der DDR fand man in dieser Publikation wichtige Beiträge zu Brecht, zu Walter Benjamin, zu Heiner Müller. Autorinnen und Autoren aus dem In- und Ausland waren vertreten. Diskussionen fanden statt. Es lohnt sich, auch ältere Hefte immer mal wieder her-

anzuziehen (Buchhandlungen/Antiquariate aufsuchen oder im Internet das ZVAB aufrufen). Zum Glück sind die „Weimarer Beiträge“ als kompetente Publikation nach der sog. Wende erhalten geblieben. Sie werden jetzt vom kompetenten Passagen Verlag (Wien) betreut < www.passagen.at >.

Heft 3 von 2007 liefert einiges fürs Feld des Theaters, des Theatermachens, der Theaterpädagogik. Besonders hebe ich einen prägnanten Aufsatz von Detlev Schöttker hervor. Er erinnert daran, dass im Kontext der Brechtschen Anfänge im Berliner Ensemble ein wichtiges Buch für Theaterleute erschien, nämlich „Theaterarbeit. 6 Aufführungen des Berliner Ensembles“ (1952). Man tut gut daran, dieses Werk der Praxis, das Theater-Theorie und -Konzept in seiner Beweglichkeit zeigt, zu nutzen, wenn man sich vertraut machen will mit lebendigem Theater. Selten nur wurde mit solcher Ausdauer, mit solcher Belegkraft und im Kollektiv (ein anderes Wort für Ensemble) Theater gemacht, beobachtet, bedacht und dokumentiert (Brecht war daran gelegen, auch die Fotografie dafür zu nutzen). Mitarbeiter/innen an der „Theaterarbeit“ waren Ruth Berlau, Käthe Rülicke, Helene Weigel, Claus Hubalek, Peter Palitzsch, Egon Monk (letztere sind als Theater- und/oder Fernsehleute später im ‚Westen‘ bekannt geworden, siehe Rezension seines Buches in diesem Heft, S. 65). Und auch Brecht war beteiligt. Schöttker stellt das Werk „Theaterarbeit“ kompetent vor, bedauert, dass es in der neuen Brecht-Ausgabe nur zerstückelt und nicht als ganzes Werk vorkommt – und ich füge hinzu: eine preisgünstige Neuauflage ist dringend nötig!

Was noch bietet Heft 3 (2007) für Theaterleute? Etwa „Sprachspiel und Interkulturalität“, „Virus als Ästhetik ... Lust am Mitspielen ...“, „Über Macht, Ohnmacht und Allmacht der Sprache“. Und sogar die „Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik“ findet auf S. 411 in der Anmerkung 33 Erwähnung: In Heft 21 (2005) hatten wir einen Aufsatz von Alexander Ernst über „Fünf Minuten Schwarzfilm oder ‚11'09'01“ abgedruckt (darauf bezieht sich der Autor Matthias N. Lorenz in seinem instruktiven Aufsatz zu „Eigene‘ Blicke. Lateinamerika, 11. September 2001 und Postkolonialismus im Film“).

Leseempfehlung nicht nur für die hier vorgestellten Beiträge, sondern für die „Weimarer Beiträge“ als Periodikum!

Gerd Koch

REZENSIONEN

Bildung, Schule, Darstellendes Spiel und Politik – Eine Sammel-Rezension

Verstaubt und betulich wirken manche Verfilmungen, Theaterstücke bzw. literarische Vorlagen von Schul- und Lehrer-Schüler-Konflikten aus dem Beginn des letzten Jahrhunderts, etwa die „Feuerzangenbowle“, – doch man denke auch an „Professor Unrat“ (Filmtitel: „Der blaue Engel“), an Musils „Die Verwirrungen des jungen Törleß (1906)“, 60 Jahre später unter dem Titel „Der junge Törless“ verfilmt ... das sind Beispiele, die aus der vermeintlichen Idylle der Schul- und Schülerstreiche hinausführen. Und stärker noch wirkte der englische Film „If“ von 1968, der mit Stichworten wie ‚explosives Verhältnis der Generationen‘ und ‚blutige Revolte‘ versehen wurde. „Professor Unrat“ und auch „Die Feuerzangenbowle“ wurden von damaligen Zeitgenossen als so harmlos nicht eingeschätzt. Neuerlich wird die Thematik wieder kräftig debattiert und z. T. skandalisiert vorgestellt. Sichtbar wird, dass das methodische Repertoire von sog. Schulstreichen auf der ‚Höhe‘ gesellschaftlicher Aggression angelangt ist. So ist *mobbing* ein riesiger Kostenfaktor in den Firmen und häufig Gegenstand für betriebliche Sozialarbeit. Und die Schule öffnet sich – auch in dieser Hinsicht – zur Gesellschaft. Von der alten Ideologie der Schule als Schonraum hin zum gesellschaftlichen Lernort! Gesellschaftliche Themen und Verhaltensweisen machen vor Schulmauern nicht halt. Elektronische, digitale Mittel lassen Mauern transparent werden. Schullinnenpolitik (z. T. inszeniert) wird per *handy* in die Gesellschaft übertragen. Um gegen solche Verrohung konstruktiv anzugehen, mag eine Anforderung an eine offensive schulische Medienpädagogik – im weitesten Sinne – nützlich sein: In der Schule mit Schülern produziertes Schulfernsehen kann ins regionale Feld, in den Sozial- und Kulturraum einwirken – wie umgekehrt außerschulische Wirklichkeit medial so zurück in die Institution Schule käme. Lehrerinnen und Lehrer sollten mediale Schulprofile fördern und fordern. Und weiter: Das Personal einer Schule muss, wenn Schule ein gesellschaftlicher Erfahrungs-Ort sein soll (ist!), nicht nur aus Lehrern bestehen, sondern muss auch aus Sozialarbeitern, Technikern, Lehrmeistern, Schul-Forschern bestehen, Hausmeister und Pförtner, Journalisten für Öffentlichkeitsarbeit, Erziehern, Pfleger/Krankenschwester, Psychologen, Köchen u. ä. umfassen. Kooperationen mit andern Orten (auch Lehrerbildungseinrichtungen und Theater, Betriebe) müssen selbstverständlich und dauerhaft sein. Und: Die akademische Ausbildung von (nicht nur Lehr-)

Personal hat diese gesellschaftlichen Befunde und professionellen Anforderungen zu berücksichtigen. Das Konzept der Produktionsschulen, aber auch eine gesicherte Bindung etwa von Theater und Schule („TuSch“) oder Unternehmen gehören dazu. Und: Es wäre eine soziale und pädagogische Phantasie von außerhalb der Schule zu entwickeln, etwa: Die Stadt als Schule (nach dem amerikanischen Modell *city as school*); ein Bildungskonzept der gesellschaftlichen Lernorte; eine Art „Lebensgemeinschaftsschule“ (s. u. das Buch von Brigitte Pick) im Sozialraumkontext; denkbar ist auch ein Unterricht in anderen Räumen als denen einer Schule, etwa in Räumen von Fußballvereinen, wie es in England die dortigen *study centres* schon vormachen (und in einigen Orten Nordrhein-Westfalens gibt es ebenfalls gelingende Anfänge, ebenso bei *Eintracht Frankfurt*: von der „Standortinitiative Deutschland – Land der Ideen“ wurde dieser Ort für „ungewöhnliches Lernen“ (Ziehe/Stubenrauch) mit dem Titel „Ausgewählter Ort 2007“ versehen (Frankfurter Rundschau 3.8.07, S. D 8).

Innerhalb der oben skizzierten Lage wird an soziologischen Schultheorien gearbeitet (s. u. -früh und grundlegend etwa Pierre Bourdieu), es werden zum Glück Schulporträts von innen heraus, also etwa von Lehrerinnen geschrieben (s. u. Brigitte Pick) oder – was selten ist – es wird ein Jugendroman verfasst, der sich neben der Thematisierung von Jugendkultur explizit mit dem Darstellenden Spiel in der Schule (und darüber hinaus!) befasst, wie etwa Michael Wildenhain (s. u.). Dass, was Theater-Spiel namentlich, wenn es im Kindesalter und in den frühen Schuljahren schon stattfindet, zu leisten vermag, wenn es das Recht von Kindern aufs Anderssein als ein Menschenrecht akzeptiert, zeigt die Untersuchung von Karola Wenzel (s. u.).

Brigitte Pick: Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss mit RÜTLI rechnen. Hamburg 2007 (VSA-Verlag). 182 Seiten.

Die aktuelle Lektüre eines Fachbuches führt manchmal dazu, ein älteres wieder in die Hand zu nehmen, weil es thematisch oder vom Duktus her etwas in Erinnerung ruft. So erging es mir bei der Lektüre der Ausführungen von Brigitte Pick, die seit 1970 Lehrerin (später Leiterin) der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln war. Ja, an der Schule, deren veröffentlichter Lehrerbrief im März 2006 (damals war Brigitte Pick dort nicht mehr tätig) für Aufregung sorgte. In brennender Sorge schrieben sie an die Schulverwal-

tung über Aggressivität, Respektlosigkeit, Ignoranz unter den Schülern und gegen Lehrende, über Hauptschule als Sackgasse; all das mache sinnvolles Unterrichten schlechthin unmöglich (der Brief befindet sich auf S. 123 ff.).

Wäre dieses Buch vor gut 30 Jahren erschienen, dann hätte es mit dieser „Vorbemerkung“ versehen werden können (wie ich sie im Band von 1976 „Fachunterricht und politisches Lernen“ von Ulf Preuss-Lausitz u. a. fand): „Wir richten uns insbesondere an die Lehrer, die den Kindern der Arbeiter, der Angestellten und denen der zahlreichen Beamten in untergeordneten Positionen helfen möchten, ihre sozialen, emotionalen, kognitiven und schöpferischen Fähigkeiten so umfassend wie möglich zu entwickeln, an Lehrer, die diese Kinder dabei unterstützen möchten, sich vor allem jene Qualifikationen anzueignen, die zur aktiven Mitbestimmung über ihre Arbeits- und Lebensbedingungen insgesamt notwendig sind. Wir wollen Lehrer ansprechen, die sich, zum Teil schon resigniert, fragen, ob sie diesem Ziele näher gekommen sind – ja, ob sie ihm überhaupt näher kommen können, die Zweifel darüber haben, was ihnen dabei die Wissenschaft, die Theoretiker oder die ‚Linken‘ an den Hochschulen nützen können. (–) In der Tat haben ihnen diese bisher nicht viel geholfen ...“ (Preuss-Lausitz, S. 13) In solchen Kontexten befindet sich die Autorin – und sie geht, aus langjähriger politisch-pädagogischer Erfahrung zurecht weiter: „Weil nun jeder meinte, mit vielen Modellen Aktivität nachweisen zu können, sich grundsätzlich jedoch nichts änderte, begann man die Opfer des obsoleten Systems zu denunzieren: Die Schüler – weil sie angeblich nichts wollten und nichts konnten, als gewalttätig zu sein; die Lehrer – weil sie inkompetent, faul, unfähig, Werte zu vermitteln, vor allem aber von einem mysteriösen Virus befallen worden waren. Dieser hatte wohl in der Folge des gesellschaftlichen Unfalls von 1968 die unheilvolle ‚Kuschelpädagogik‘ ausgelöst.“ (S. 7) Und Brigitte Pick belegt ihre Polemik mit der Rede des Arbeitgeberpräsidenten Hundt, der forderte, es müsse Schluss sein mit Fun und Kuschnern in der Schule; die guten alten Maßstäbe müssten wieder her, und Sekundärtugenden desgleichen. Und die jetzige Bildungsministerin Schavan forderte eine neue Leistungskultur – Professor Peter Struck will eine Anstrengungskultur mit Konfrontationspädagogik (neben einer Verständnispädagogik) durchsetzen (S. 8 f. in der Fußnote).

Es ist interessant, den Berufslebens-Bericht von Brigitte Pick, der aus dem Innern der Schule und aus dem darin hineinwirkenden sog. Äu-

ßeren gespeist wird, vom letzten Kapitel her zu lesen: „Rütli: wie es wurde, was es ist“ (S. 147 ff.); denn diese Schule, die in der Rütlistraße seit 1908/9 besteht, war einmal eine „Lebensgemeinschaftsschule“ (S. 159 ff.), eine sozialpolitisch und lebensreformerisch fundierte Reformschule. Und so etwas müsste sie wahrscheinlich, wie ein jeder gesellschaftlicher Lernort, eine jede Schule auch heute noch sein können und sich als Akteur im Sozialraum etablieren können. Unter der Überschrift „Versuche und Irrtümer: Die Schule von 1983–2005“ (S. 178 ff.) berichtet die Verfasserin von einigem, was heute als Lebensgemeinschaftsschule verstanden werden könnte. Und in der Tat: Zusammen mit der Heinrich-Heine-Schule wird die Rütli-Schule zu einer Gemeinschaftsschule und das weitere Umfeld wird nun zu einem jugend- und schulpädagogischen Campus gestaltet.

Wenn man sich etwa um 2003 im Berliner Stadtbezirk Neukölln (gleich einer Großstadt mit über 300 000 Einwohnern) verirrt, konnte es einem passieren, dass man in eine Straße kam, die mit bunten Stoffbahnen, Skulpturen geschmückt war, als ob dort gerade Fasching oder das chinesische Neujahrsfest stattfindet, und auch verkehrsberuhigt schien. Es war dies die Rütlistraße, die Europas erste Jugendstraße und „zu einem Aktionsraum für Kinder und Jugendliche erweitert (wurde) ... Seitdem vernetzten sich die Schulen und die Kita in der Rütlistraße mit dem Jugendclub (genannt ‚Manege‘, weil verziert mit Zirkusfiguren, Anm. gk) und dem Quartiersmanagement. Es gab regelmäßige ‚runde Tische‘. Zahlreiche Straßenfeste sprachen die Bevölkerung an, die das Treiben in der Straße bis dahin misstrauisch betrachtet hatte ... Die Rütli-Schule fand sich ... zu einem Kunstprojekt in der Schule zusammen ... Da erschien die Baubehörde und beschied: Aus feuerpolizeilicher Sicht sei das Projekt nicht möglich ... die behördlichen Eulenspiegel ... rissen ab, was die Jugendlichen in Monaten erarbeitet hatten.“ (S. 118) Das kommt nicht nur Neuköllner Lehrern und Schülern bekannt vor!

Nach dem Aufschrei der LehrerInnen von 2006 wurde ein Schulleiter neu bestellt. Die Schule hat zwei neue Lehrer, drei Sozialpädagogen, ein Psychologenteam, eine Schülerzeitung, eine Tanzgruppe ins Leben gerufen. Es gab plötzlich Ausstellungen und Stützungsmaßnahmen auf Zeit.“ (S. 134). Eine Show läuft an. Die Medien sind begeistert: „Operation gelungen, der Patient denkt positiv“ (S. 135), so die Autorin Pick zugespitzt. „Gute Aussichten also?“; die Verfasserin ist weiterhin skeptisch; denn: „In einer neunten Klasse ... sind neun von 17 Schülern sitzen geblieben. Da kann keine Show helfen, da nützt kein T-Shirt. Lehrer lieben Niederlagen, auch wenn es die eigenen sind! ... Drei von 56 (Schülern) haben einen Job.“ (S. 136 f.). Die „Lebens- und Wohnverhältnisse“ der Schüler bleiben desolat. Aber: „Die Jungen und Mädchen deuteten einen Weg an, als sie

ermutigende und motivierende Erfahrungen mit ... Künstlern während ihrer künstlerischen Projekte beschrieben: ‚Die haben uns in den Arm genommen, wenn wir an uns gezweifelt haben. Die haben ein richtig großes Herz.‘ Dieser Ausweg wäre ein lohnendes Ziel gewesen“, schreibt Brigitte Pick, „– der Weg ins Leben.“ (S. 141) Welcher Theaterpädagoge, welche Theaterpädagogin hört das nicht gerne?! Aber: Mehr noch muss angegangen werden; denn „– es wurde versäumt, die jungen Leute aus unterschiedlichen Ethnien durch sprachliche Förderung zu integrieren; – die arbeitsorganisatorischen Entwicklungen wurden nicht erkannt; – die Berufsvorbildung konnte nicht modernisiert werden; die Lehrerbildung bezog sich nicht auf die Veränderung der schulischen Wirklichkeit.“ (S. 144) Schulen sind „keine gesellschaftsneutralen Veranstaltungen“ (S. 180). Die kämpferische Schreibweise von Brigitte Pick macht mir deutlich, dass es in Debatten um die Reform von Schulen keine Trennung von einem Innen (etwa Unterricht) und Außen (etwa die Berufschancen-Frage) geben kann: Beides wirkt ineinander. Der gesellschaftspädagogische Ansatz, den etwa Lebensgemeinschaftsschulen schon einmal anvisierten, sollte durchaus revitalisiert werden – jetzt aber auch sozialwissenschaftlich und lerntheoretisch im Detail legitimiert sowie gesellschaftspolitisch streitbar begründet. Brigitte Pick gelingt ein interessegeleiteter (also die Dinge zergehender) Diskurs zur Schule, der polemisch ist (von Griechischen polemōs, was ich hier mit den Fehdehandschuh aufgreifen übersetzten möchte). Das Buch ist ein Beitrag gegen Gleichgültigkeit – also nützlich!

Karola Wenzel: Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters. Berlin, Milow, Strassburg 2006 (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 5). 177 Seiten.

Aus den reflektierten Binnenverhältnissen und den Sozialisationschancen von Kindern heraus formuliert Karola Wenzel. Sie verfügt über jahrelange Erfahrung in der Theaterarbeit mit Kindern bzw. im Lebenszusammenhang von Kindern. Sie kennt die Stilisierung der Kinder zu einer von Erwachsenen gewünschten Kindlichkeit, und sie kennt das, was man eine eigene Kommunikations-Kultur von Kindern unter sich nennen könnte. Im letzteren sieht sie Potenzen, an die die Theaterpädagogik, die nicht vergessen darf, dass sie Pädagogik ist, anschließen kann. Versäumt sie nämlich, sich an die Entfaltung des Pädagogischen als eines Kommunikations- bzw. Beziehungs-Verhältnisses heranzumachen, dann schleifen sich die wie immer und von wem auch gestifteten Vorstellungen vom Kind, von dem Kind ein. Mit dem philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansatz beim Anderen, bei der Alterität (wie der Fachbegriff lautet, vgl. Kapitel 5) hat die Verfasserin einen Blick gewonnen, der wertschätzend dem gegenübersteht, was nicht meines,

was nicht Ich ist, was anders ist. Ähnliches kennen wir in der Pädagogik zwar schon, nämlich, wenn wir davon ausgehen, dass Kinder Defizite uns Erwachsenen, die wir etwa als Lehrpersonen ihnen entgegentreten, gegenüber uns haben. Stehen wir aber mit ihnen zusammen als Lernpersonen, dann schaut es schon ganz anders aus. Unter anderem mit den pädagogischen Vorschlägen der Hamburger Lehrpläne für die Grundschule, die Kinder als philosophisch fragende, formulierende, sich orientieren wollende und könnende Subjekte respektieren, kann Karola Wenzel belegen, dass in der Denk- und Handlungs-Arena von theaterspielenden Kindern „Weltbewußsein“ (Ottmar Ette zum philosophischen Forschungsansatz von Alexander von Humboldt) ermittelt wird, was zum Glück anders ist, als das von Erwachsenen.

Man kann die Untersuchung von Karola Wenzel auf mindestens zwei Weisen gewinnbringend und sinnstiftend lesen: Sie hat ein Buch vorgelegt, das uns zur Geschichte/Theorie/Konzeption des Kindertheaters so viel sehr gut ausgewähltes und verarbeitetes Material bietet, dass wir sagen können: Sie hat eine Philosophie des Kindertheaters verfasst, indem sie dessen gedankliche Begründungen und Diskurse vor uns ausbreitet. Das ist das eine. Das andere, was vor uns ausgebreitet wird, das ist die Würdigung von Kindern als denkende, als philosophische, Seins- und Verhaltens- und Wertfragen angehende Subjekte. Kinder werden gewürdigt in ihrem Philosophieren – gewissermaßen als ein ihnen zukommendes Menschenrecht, das es zu schützen und eventuell mit Theater-Pädagogik und -Spiel zu stärken gilt (die Verfasserin zitiert die Kinder ausführlich).

Die lebendig geschriebene Untersuchung von Karola Wenzel entstand aus einer Doktorarbeit, die von zwei ausgewiesenen Fachleuten betreut wurde: Von Christel Hoffmann als Expertin für das Kindertheater und von Helmut Schreier als Erziehungswissenschaftler, der sich mit Menschenrechtsfragen und auch mit den nicht immer gleich sichtbaren Dingen der pädagogischen Praxis befasst. Karola Wenzel ist es als theoretische Praktikerin und praktische Theoretikerin hervorragend gelungen, beide Felder (Kinder-Theater und Pädagogik als Dialog mit dem Anderen) zu beackern und die von ihr erwirtschafteten Früchte den LeserInnen aufzutischen. Man/frau bediene sich.

Michael Wildenhain: Mit heissem Herz. München 2007 (dtr). 208 Seiten.

Michael Wildenhain liefert uns einen Roman, geschrieben aus dem Blickwinkel des etwa 17-jährigen Protagonisten Bernd, der Erfahrungen im Darstellenden Spiel hat. Er ist neu an der Schule. Er beobachtet, ungesehen von anderen einen erniedrigenden Streit zwischen Jugendlichen in der Schule, der nicht ohne sozial-ökonomischen und ethnisch-kulturellen Hintergrund

Rezensionen

zu verstehen ist. Zusätzlich noch spielt die Lebensphase Pubertät im Familienkontext eine Rolle. Aufruhr in der Schule als Institution; Aufruhr in der Welt der Schülerinnen und Schüler, Aufruhr in der Lehrerschaft; Aufruhr in politischen Feldern (in internationale Verwicklungen hineinreichend). Als Schulfrieden stiftende pädagogische Maßnahme wird verkündet, dass ein Theaterstück einstudiert werden soll, dass das Moment des Rivalisierenden, das Moment der Jugend- und Geschlechter- und Familien-Beziehung aufgreifen und bearbeiten kann – Shakespeares „Romeo und Julia“ wird ausgewählt vom Lehrer Ronald Pocher (sic! Worauf pocht er?!), dem „ehemalige(n) Leiter des nicht mehr vorhandenen Fachbereiches Darstellendes Spiel“ (S. 16). Bernd, der theater- und filmbegeisterte Schüler, soll unter lockerer Obhut die Regie übernehmen. Bernd lebt förmlich in dieser großen Aufgabe und in der love story: das ist häufig seine Folie, auf der er das Schulische und Außerschulische abbildet und sich verständlich machen will. Was hier als theaterpädagogisches Konfliktmanagement gedacht ist und was Ressourcen zum Empowerment beim Durchstehen von Konflikten bieten soll, erweist sich doch als schwach bzw. führt durch das Theater-Proben-Geschehen zu neuen Konflikten. Wie durch ein Brennglas beschreibt uns Bernd, was nun geschieht und worin er sich mehr und mehr involviert sieht: Armut und Reichtum, verschiedene städtische Lebensbedingungen, Freundschafts- und Liebesverhältnisse von Jungen und Mädchen, das Leben als Migrant, das Bilden einer politisch rechten *gang*, die Organisation der Teilnahme an einer anti-rassistischen Demonstration, ein Überfall verummter Schüler auf einer Probe, kurz vor der Premiere mit Schlägerei, Messerstich-Attacke, Bühnenbildzerstörung und anschließender aufgeregter Schulversammlung ... Und: Das Stück „Romeo und Julia“ wird aber – gerade wegen des Aufruhrs in Schule und Umgebung! – zur Aufführung gebracht: Das brisante Geschehen hinterlässt seine Spuren in Regie und Premieren-Fassung des Stücks. Die Welt des Stücks und die Welt, in der die Subjekte tagtäglich leben müssen, berühren, überdecken und beißen sich. „Und dann beginnt der Saal zu toben und der Sturm bricht los. Es gibt keine Applausordnung mehr, nur uns auf der Bühne“, so lässt der Autor Wildenhain Bernd resümieren, „und das jubelnde Publikum unten in der Aula.“ (S. 207). Nach der Aufführung bleibt noch einiges unerledigt: Der Freund des Erzählers, Bora, „der in Polizeigewahrsam genommen und dort dem Haftrichter vorgeführt wird ... Vural und Halis, die je einen falschen Pass (gedacht für Xelia und Bora, Anm. gk) zerschneiden ... Kleidung, die noch immer nach dem Rauch brennender Autos und nach dem Tränengas der Polizei riecht ...“ (S. 207 f.) Und es bleibt der Erzähler und Regisseur Bernd, dem „für die Ferien eine Hospitanz an einem Londoner Theater“ (S. 207) angeboten wird: ein happy ending für das Darstellende Spiel ... Und es bleibt das Mädchen Gözde Ma-

rie, für das Bernd schwärmt ... und es bleibt ein Bernd, für den noch vieles zu tun sein wird, der sich nicht entziehen will, denn: „(e)s kann wichtiger sein zu bleiben (S. 208). Mit diesem Satz, der zur Fortsetzung der Geschichte anregt, endet der Roman von Michael Wildenhain.

Erfreulich ist, dass das (wenn auch abgeschaffte) Fach Darstellendes Spiel in diesem Roman vorkommt (ja, es wird auch so benannt, und der Lehrer hat dazu die Lehrbefähigung – macht seinen *job* also nicht als nur theaterbegeisterter *teacher*). Für Kolleginnen und Kollegen des Darstellenden Spiels liegt hier ein sicher interessanter Roman vor, der Expertinnen und Experten zum Widerspruch anregen mag ... Die darin mal angedeutete, mal etwas näher gezeigte Methodik des Darstellenden Spiels wird sie herausfordern, vielleicht ja auch in der Weise, dass sie selber sich zum Dokumentieren ihrer theaterpädagogischen, ihrer didaktisch-methodischen Ansätze im Kontext von Jugendkultur(en) aufmachen und damit eine etwas andere Richtung als der Autor Wildenhain einschlagen, der vom jugendkulturellen Milieu ausging. Beide Ansätze haben etwas zu sagen zum Zustand des Unterrichts und zum Zustand des Aufwachens in komplizierten Welten.

Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2006 (= unveränd. Nachdruck der Ausgabe von 2001) (VSA-Verlag). 206 Seiten.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat sich schon sehr früh und immer wieder mit Fragen der Bildung, der Schule, der Hochschule befasst. Das war nicht zuletzt lebensgeschichtlich bedingt: Bourdieu stammte aus bäuerlichen Verhältnissen des französischen Bearn (Pyrenäenvorland) und erlebte den Kontrast zum intellektuellen Zentrum Paris. Und er wird während seines militärisch bedingten Aufenthalts im kolonialen Algerien zu einem scharf beobachtenden und nachfragenden Ethnologen, dem Differenzwahrnehmung und Fremdheit Thema werden. Bourdieu hat früh über die ungleichen Zugänge zu Bildungseinrichtungen geforscht, hat das Befestigen von Herrschafts-Eliten und -Cliquen empirisch feingliedrig erforscht – auch Geschmack, Mode und Kulturelles berücksichtigend (vgl. seine Untersuchung „Die feinen Unterschiede“): Gesellschaften, die sich formell der Gleichheit ihrer Bürger verschrieben haben, erzeugen gleichwohl immer wieder Ungleichheit, Bevorzugung überkommener Verhaltensweisen. Eigentlich ein ganz und gar undemokratisches Verfahren; denn Demokratie fordert sich selber ja dazu heraus, sich immer wieder neu zu legitimieren. Ein Recht, das auf Hergebrachtem beruht, kennt zwar das Feudalsystem mit herrschaftlicher Erbfolge. In demokratisch verfassten Gesellschaften aber soll es nicht gelten – die Wirklichkeit sieht anders aus! Der Soziologe und Ästhetik-Experte Hermann Pfü-

ze hat übrigens darauf hingewiesen, dass sich Demokratie und moderne Kunst in diesem Ansatz gleichen: Beide müssen sich immer aufs Neue öffentlich bewähren, legitimieren und den Bedingungen neu aussetzen – unversichert, schutzlos und diskursiv.

Bourdieu hat – um etwa Bildungsverläufe und Lebensläufe besser zu verstehen – den analytischen Begriff vom „kulturellen Kapital“ eingeführt (S. 112 ff.). Er differenziert es so: Es ist zum einen als Bildung verinnerlicht und an den Körper der Subjekte gebunden; es ist ferner objektiviertes Kulturkapital, wie es etwa in Büchern oder Kunstwerken auftaucht; und es ist institutionalisiertes Kapital, wie es etwa durch Titel, Berufsbezeichnungen, Prüfungsrituale Akzeptanz und Wertigkeit erfährt. Also: Denk- und Erklärungs- und mögliche Handlungsansätze, die das Feld der Theaterpädagogik berühren können.

Und ganz direkt können wir die Nützlichkeit des Bourdieuschen Ansatzes für das Theater, die Theaterarbeit, die Theaterpädagogik verfolgen, wenn wir sein Zwiegespräch, das unter dem Titel „Das Lesen: eine kulturelle Praxis“ (S. 121 ff.) abgedruckt wurde, so für unser Fach wahrnehmen, dass wir die Überschrift umformulieren: „Das Theater (-Spielen oder die Theaterpädagogik): eine kulturelle Praxis“. Da wir es im Theater auch im engeren Sinne häufig genug mit Texten zu tun haben, ist diese Empfehlung direkt dafür nützlich – aber auch für die strukturelle Lesbarkeit etwa des Zeichensystems Theater sinngesund: „Unsere Beziehung zum Lesen (und eben zum Theater, füge ich hinzu, gk) zu historisieren, ist eine Art, uns dessen zu entledigen, was uns die Geschichte als unbewusste Voraussetzung aufdrängen kann. Anders als man gewöhnlich denkt, relativiert man bei weitem nicht, wenn man historisiert; man gibt sich damit vielmehr ein Mittel, seine eigene Praxis zu relativieren und somit der Relativität (als Beliebigkeit, gk) zu entrinnen.“ (S. 123) Wenn ich historisch und lebensgeschichtlich meine Praxis zu reflektieren trachte, dann, so meint Bourdieu, hätte ich die Chance genutzt, mich auch von einschränkenden Bedingungen meines Lesens, Wahrnehmens, Theatermachens usw. zu befreien.

Wie etwa das Lesen nach Bourdieu abhängig ist vom jeweils durchlaufenen Bildungsweg des Lesenden, so wird das auch beim Theater so sein. Schreiben, Lesen, Theaterspielen: das sind keine natürlichen Bedürfnisse, sondern kulturell-historische und interessenbedingte und verschieden starke Ausprägungen kulturellen Kapitals, sind Ausdruck von ‚Kultiviertheit‘, wie man so sagt. Und nicht für alle besteht dieselbe Gewohnheit, derselbe code. Bourdieu sagt allgemein zum schulischen Bildungskontext: „Man kann nämlich voraussetzen, dass jedes Subjekt dem Schulunterricht, den es erhalten hat, ein Ensemble an tiefst interiorisierten Grundmustern verdankt, das als Auswahlprinzip für später anzueignende Muster dient ...“

(S. 90). Die Bildung, die etwa die höhere Schule „vermittelt, trennt ihre Empfänger durch ein Ensemble von systematischen Unterschieden vom Rest der Gesellschaft: Diejenigen, deren ‚Kultur‘ (im Sinn der Ethnologen) im Besitz der von der Schule weiter gereichten gelehrten Bildung besteht, verfügen für das Wahrnehmen, den Sprachgebrauch, das Denken und Bewerten über ein Kategoriensystem, das sie von denen abhebt, die keine andere Lehre erlebt haben als die Zwänge ihres Berufs und die sozialen Kontakte mit ihresgleichen.“ (S. 101)

Es lohnt sich, das auf Praxis zielende Reflektieren Bourdieus zu rezipieren, da es zum Glück nicht für schnelle Anwendbarkeit zur Verfügung gestellt wird – also kein fast food ist, sondern intellektuell spezialisiertes Denken eines Soziologen (hier als Bildungs-Soziologe) zur Verfügung stellt – mit Blick auf Felder der Praxis, die nicht nur von ihm, sondern im Verbund mit anderen beackert werden. Dem VSA-Verlag ist es zu verdanken, dass sog. kleinere und politische sowie in Praxis eingreifende Schriften und Interviews Bourdieus unter dem Titel „Schriften zu Politik & Kultur“ zugänglich gemacht werden.

Im Oktober 1989 diskutierte der Soziologe Pierre Bourdieu in Berlin auf einem Kolloquium zu Geschmack, Strategien und praktischer Sinn (siehe Bourdieu: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main 1998). Zwei seiner damaligen Gedanken können m. E. die Begriffe Bildung, Schule, Darstellendes Spiel und Politik, die ich als Überschrift meines Rezensionen-Essays (also Rezensionen-Versuches) wählte, bündeln: „Wäre nicht gerade die Soziologie ... in der Lage, einen rationalen Diskurs zu begründen und auch die Techniken zu liefern, mit denen eine Politik der Vernunft, eine Realpolitik der Vernunft, zu betreiben wäre?“ (S. 203) „Man muß Platons Überlegungen zur skholé (Bourdieu erinnert daran, dass das Wort Schule von dort herkommt; es meint aber im weiteren Sinne: über Zeit verfügen können, Muße haben, Anm. gk) und auch den berühmten und immer wieder kommentierten Ausdruck ... ‚ernsthaft spielen‘, ganz ernst nehmen ...‘ indem man ernsthaft spielt und die Dinge des Spiels ernst nimmt, indem man sich ernsthaft mit Problemen beschäftigt, die die ernsthaften wirklich beschäftigten Leute ignorieren – aktiv oder passiv.“ (S. 204)

Gerd Koch

André Barz (Hg.): Zeitgenössische Kinder- und Jugendtheatertexte. Theaterpädagogische Annäherungen für Schule und Unterricht. Berlin: LIT 2007 (=Forum SpielTheaterPädagogik. Hg. von Hans Hoppe und André Barz, Bd. 2)

Als zweiten Band der Reihe „Forum SpielTheaterPädagogik“ hat André Barz einen Sammelband herausgegeben, dessen Beiträge aufzeigen,

wie in Schule und Unterricht beispielhaft mit dem zeitgenössischem Kinder- und Jugendtheater umgegangen werden kann. Dieses ist ein sehr verdienstvolles Unterfangen, da – wie Barz in seiner Einleitung deutlich macht – Theatertexte, zumal zeitgenössische des Kinder- und Jugendtheaters, zum einen im Vergleich mit Prosa und Lyrik ein Randdasein im Deutschunterricht fristen und zum anderen Theatertexte immer noch zumeist als Lesedramen verstanden werden und nicht als ein gewichtiger und ästhetisch spezifischer Teil einer Theateraufführung.

Zu Recht wird ein breites Spektrum von „theaterpädagogischen Annäherungen“ an sehr unterschiedliche zeitgenössische Texte von Hübner, Lewandowski und anderen Autoren vorgestellt, in der Regel gut analysiert und erklärt, zumeist versehen mit theoretischen und historischen Hintergrundinformationen, mit Spielhinweisen und konkreten Übungen sowie ergänzenden Materialien. Es ist gut vorstellbar, dass sich interessierte Lehrerinnen und Lehrer in und außerhalb der Schule einen der Vorschläge als Modell für ihre eigene Theaterarbeit auswählen, sei es die Konzentration auf „Schlüsselszenen“ im Unterricht als kollektive Theaterarbeit (Keller) oder die „theaterpädagogische Rezeption des Stückes“ (Möller, S. 35), sei es als „theaterorientierter Zugang“ (Barz, S. 51) oder gemäß dem Theaterspielmodell SAFARI mit seiner spezifischen methodisch-intentionalen Bedeutung der Bausteine (Czerny), sei es als Aufführungsanalyse und Wahrnehmungsschulung am Beispiel des Erzähltheaters (Paule, S. 97) oder als Beschäftigung mit dem Chor und dem chorischen Spiel (Pope). In den beiden letzten Beiträgen von Aye und Breinlinger werden ergänzend die Arbeit mit einem neuen Stück im Spannungsverhältnis zu Shakespeares „Romeo und Julia“ sowie ein Theaterworkshop vorgestellt.

Was ich allerdings vermisste, ist eine deutlichere kritische Reflexion der Theaterarbeit: zum einen die besondere Chance des Theaters als Gegenentwurf zu Ordnungsbegriffen, Sinnzwang und Bedeutungshierarchien, das Gelingen oder Misslingen von Evokation im „Dazwischen“ von Spieler/Aufführung und Zuschauer, wie es etwa Alexander Kluge formuliert; zum anderen aber auch ein Nachdenken über Probleme und Schwierigkeiten, ob nun z. B. beim ungewohnten und fremden chorischen Arbeiten oder beim interkulturellen Diskurs mit seinen Ängsten und Vorurteilen. Manches scheint mir zu glatt und zu einfach, Umwege und Sackgassen (auch produktive) oder sogar die Gefahr möglichen Scheiterns werden in den einzelnen Beiträgen zu wenig mitgedacht. Auch eine weiterführende Diskussion über Theater machen und Theater sehen, sprich eigene Spielpraxis und Wahrnehmungsschulung, über die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Ästhetik des professionellen und des Schultheaters sowie über Theater als Unterrichtsmethode oder als selbständige ästhetische Praxis, vielleicht auch in Verbindung mit einer Diskussion über das Fach Deutsch

und das künstlerisch-ästhetische Fach Darstellendes Spiel, also das Fach Theater, wären insofern hilfreich gewesen, als so die grundlegenden Voraussetzungen und der jeweilige Rahmen in vielerlei Hinsicht klarer geworden wären. Gleichwohl ist sehr zu wünschen, dass die vorgestellten Modelle und Beispiele vielfältig praktisch erprobt werden.

Florian Vaßen

Leopold Klepacki: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform, Weinheim und München: Juventa 2007 (=Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Hg. von Hans-Walter Leonhard u. a.).

Im letzten Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ finden sich an exponierter Stelle „theoretische Betrachtungen“ von Leopold Klepacki über die „Ästhetik des Schultheaters“. Dieser Artikel ist das etwas veränderte Schlusskapitel von Klepackis an der Universität Erlangen-Nürnberg 2006 angenommen und 2007 veröffentlichten Dissertation, die interdisziplinär „Pädagogik und Theaterwissenschaften“ verbindet und mit ihrem „theoretisch-deskriptiven Ansatz“ die „strukturelle Eigenständigkeit des Schultheaters als Kunstform“ (Liebau, Vorwort) zu belegen versucht.

Die Publikation zeichnet sich durch zwei besonders wichtige Themenbereiche aus: Theater an der Schule und die Frage nach dessen spezifischer Ästhetik. Seit langem besteht das Bestreben, als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst ein Fach an den Schulen zu etablieren, das Theater heißt und nicht Schulspiel oder Darstellendes Spiel. Noch 2002, bei der Einführung des einzigen grundständigen Studiengangs Darstellendes Spiel für die Gymnasiale Oberstufe in einer Kooperation von fünf Hochschulen in Hannover, Hildesheim und Braunschweig wurde dieses mit Verweis auf die gängige Praxis in den einzelnen Bundesländern verweigert. Klepacki zeigt vielerlei Gründe auf, das Fach an Schule und Hochschule einheitlich Theater zu nennen, da Formulierungen wie Darstellendes Spiel, szenisches Spiel etc. immer nur eine bestimmte Akzentuierung benennen. Es wäre wünschenswert, wenn eine Initiative in dieser Richtung bei der Kultusministerkonferenz gestartet würde. Gerade auch der zweite hier angesprochene Aspekt, die spezifische Ästhetik des Schultheaters, wie er als „Theater-Kunst“ und „Zuschaukunst“ (Bertolt Brecht) u. a. schon 1997 in Jürgen Belgrads Sammelband „TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters“ untersucht wurde, verweist auf die erforderliche Umbenennung des Faches.

So verdienstvoll die Untersuchung von Klepacki demnach ist, es bleibt doch einiges in der theoretischen Diskussion unklar. Zunächst werden nach einer Einführung in dem zweiten Kapitel zu Recht die „begrifflichen Grundlagen“ zum

Rezensionen

Ästhetischen und zur Kunst, zum Theater und Schultheater und zum Szenischen und Darstellenden Spiel entwickelt.

Es folgt das zentrale Kapitel zu den „ästhetischen Dimensionen des Schultheaters“, in dem sich wichtige Analysen und Erörterungen etwa zur Mimesis, zur Improvisation, zur Fremdheit und Authentizität finden. Die Unterteilung in Produktionsästhetik, Werkästhetik und Rezeptions- bzw. Wirkungsästhetik scheint mir jedoch allenfalls heuristischen Wert zu haben. Insbesondere die Verwendung des Werk-Begriffs, der schon für literarische Texte wegen seiner Statik und Geschlossenheit sehr umstritten ist, für eine Theater-Aufführung als eine vielschichtige, sich immer verändernde und prozessuale Präsentation, scheint mir nicht sinnvoll. In der neueren Diskussion gibt es dazu Überlegungen in Richtung „Übersetzung“, „Transformation“ oder „Intertextualität“ zwischen dem literarischen Text, der Inszenierungskonzeption und der Aufführung. Auch die Trennung in pädagogische, theatrale und schulische Aspekte führt bei aller Tragfähigkeit im Detail zu einer zu starren Aufteilung von Zusammengehörigem.

Schließlich arbeitet Klepacki im vierten Kapitel Laienbildung, Essayismus und Dilettantismus als zentrale Kategorien des Schultheaters heraus, drei Kategorien, deren Zusammenspiel von Liebau im Vorwort als „provokante These“ bezeichnet wird. Es ist zu fragen, ob diese Begriffe wirklich zur weiteren Klärung der komplexen Sachverhalte beitragen: Während die Laienbildung kaum schulspezifisch ist und Dilettantismus trotz interessanter etymologischer Bezüge als Begriff zu negativ konnotiert wird, scheint mir Essayismus, abgesehen von möglichen terminologischen Missverständnissen, eine Arbeitsmethode zu sein, die jegliches anspruchsvolles Theater im Sinne von Versuch und Experiment kennzeichnet und die somit kaum spezifisch für das Schultheater sein dürfte. Schließlich besteht die Frage, ob es eines übergreifenden Begriffs wie „Schultheater“ wirklich bedarf. Theater an Schulen ist schon in seinen Grundvoraussetzungen extrem heterogen: vom Besuch einer Aufführung an professionellen Theatern, von der Arbeit von externen Theaterpraktikern und -pädagoginnen an Schulen u. a. zur Vor- und Nachbereitung von Inszenierungen über das „Theater im Klassenzimmer“ bis zu Theater-AGs, die die Qualität freier Theatergruppen erreichen, und dem Unterrichtsfach Theater (zurzeit zumeist noch Darstellendes Spiel). Zu fragen ist weiterhin, ob es demnach die Ästhetik des Schultheaters geben kann. Theater an Schulen entwickelt durchaus eigene ästhetische Formen, die sich aber auch kaum von denen des Obdachlosen-, Alten- oder außerschulischen Jugendtheaters (Theater von Jugendlichen) unterscheiden.

Die sicherlich notwendige theoretische Fundierung von Theater an Schulen eröffnet neue Perspektiven, sie läuft aber auch Gefahr, in ihrer kategorialen und systematischen Vorgehensweise Möglichkeiten zu versperren und damit einer notwendigen Offenheit entgegenzuwirken.

Dennoch möchte ich Klepackis Buch Theaterlehrer/innen und Theaterpädagog/innen zur Lektüre empfehlen, denn es stellt trotz mancher Kritik einen weiteren theoretischen Schritt in den Begründungszusammenhängen für Theater als drittes künstlerisches Fach für alle Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen dar.

Florian Vaßen

Egon Monk: Regie Egon Monk. Von Puntilla zu den Bertinis. Erinnerungen. Hg. von Rainer Nitsche. Berlin: Transit 2007

Am 28. Februar 2007 starb Egon Monk und damit einer der letzten Weggefährten von Bertolt Brecht. Kurz vor seinem Tod konnte Monk noch die Druckfahnen korrigieren und die Bildlegenden formulieren für seine aus autobiographischen Texten, überarbeiteten Gesprächen und Interviews sowie Kritiken zusammengestellten Erinnerungen an das Theaterleben und an die Fernschararbeit im Spannungsverhältnis der beiden deutschen Staaten. Ein wichtiger Zeitzeuge schreibt also über eine bewegte Zeit, über kontroverse Politik und produktive Kunstprozesse; schon deshalb ist dieses Buch für am Theater Interessierte sehr empfehlenswert; zudem ist es gut geschrieben und unterhaltsam zu lesen.

Neben Portraits des bekannten Bühnenbildners Caspar Neher und der noch berühmteren Schauspielerin Therese Giese, neben Berichten über Fernschararbeiten als Leiter der Fernsehspiel-Abteilung beim Norddeutschen Rundfunk und über spätere große Fernsehfilme sowie das Scheitern seiner Intendanz am Deutschen Schauspielhaus Hamburg 1969 nach ein paar Wochen aufgrund politischer Ressentiments und bürokratischer Intrigen ist diese Publikation eigentlich ein Erinnerungsbuch zu Brecht – im besten Sinne des Wortes. Ohne jegliche Eitelkeit berichtet Monk über seine Zeit als Assistent am Berliner Ensemble, seine Mitarbeit am „Puntilla“, seinen Aufenthalt in München zusammen mit Brecht aus Anlass der Aufführung der „Mutter Courage“, seine eigene Inszenierung von Brechts „Herrenburger Bericht“, im Westen als Partearbeit viel geschmäht, im Osten seitens der FDJ ungeliebt, seine Inszenierung der „Gewehre der Frau Carrar“ und des „Urfaust“, was schließlich – nach erheblichen politischen Schwierigkeiten aufgrund des berüchtigten Formalismus-Vorwurfs seitens der SED – zum Weggang nach West-Berlin und später nach Hamburg führte.

Wer sich für die Entwicklung des frühen Berliner Ensembles, vor allem für Brechts Arbeitsweise als Regisseur und seine Inszenierungen interessiert, erhält hier, ergänzend zu Brechts Modellbüchern und zu seiner „Theaterarbeit“, aus anderer Perspektive, d. h. mit viel Nähe und doch Distanz, eine spannende und lebendige Darstellung nicht nur theaterhistorisch relevanter Ereignisse; so etwa die vielsagende Notiz von Brechts Bemerkung zum „Puntilla“: „Diese Pro-

be dem epischen Theater näher als alles, was bisher war. Aber zufällig. Sie (die Schauspieler) sind müde, zeigen mechanisch vor, was sie gelernt haben. Kein Eklektizismus. Man versteht den Sinn, die Gedanken.“ (S. 90)

Florian Vaßen

Manfred Brauneck: Die Welt als Bühne. Geschichte des europäischen Theaters. 6 Bde. Stuttgart/Weimar: Metzler 1993-2007

Jetzt liegt das monumentale Werk von Manfred Brauneck, also mehr als 5200 großformatige Seiten zur europäischen Theatergeschichte vollständig vor. Es zeigt die „Stellung des Theaters im kulturellen und politischen Gefüge der europäischen Länder, seine Bedeutung für deren nationale und kulturelle Identität und die Rolle, die dem Theater in der Mentalitätsgeschichte dieser Länder zukommt.“ (Bd. 5, S. XI) Band eins beschäftigt sich mit Antike, Mittelalter, Humanismus und Renaissance, Band zwei mit der Zeit von der Renaissance bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts, Band drei mit dem 19. Jahrhundert und der Jahrhundertwende, Band vier mit der ersten Hälfte und Band fünf mit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Wenn man sich jenseits von Spezialliteratur informieren will, wenn man wissen will, was im Theater zu dieser oder jener Zeit in Europa passiert ist, wenn man vergleichen will und Zusammenhänge verstehen, Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit erkennen will, wird man zum „Brauneck“ greifen. Dabei ist natürlich die historische Dimension, zweieinhalb Jahrtausende Theatergeschichte, von besonderer Bedeutung, aber die Untersuchung reicht auch bis zur Jahrtausendwende, bis zu Schleeß, Marthaler und Castorf. Die knapp 1000 Seiten des fünften Bandes, wie die vorherigen Bände reich bebildert mit zum Teil farbigen Szenefotos, Bühnenbildern und Kostümentwürfen, beinhaltet Kapitel zu nahezu allen Ländern in Europa, von 190 Seiten zu Frankreich bis zu zwei Seiten zu Zypern. Auf 380 Seiten wird die Entwicklung des deutschsprachigen Theaters (BRD, DDR, Österreich, Schweiz) nach dem Zweiten Weltkrieg dargestellt, gegliedert in einzelne Abschnitte etwa zum Theaterwesen, zum sog. Intendantentheater, zu allgemeinen Theater Tendenzen, zu einzelnen Regisseuren wie Kortner, Hübner und Palitzsch, aber auch zu Autoren wie Heiner Müller; es wechseln Detailanalysen mit Überblickspassagen. Von besonderem Nutzen wird der Registerband (582 Seiten) sein, der eine umfangreiche Theater-Chronik, 100 Seiten Bibliographie, übersichtlich gegliedert nach systematischen, historischen und geographischen Stichwörtern, sowie ein Namens-, Werk- und Ortsregister umfasst.

Auch wenn sich in Braunecks Vorwort von Band fünf in Bezug auf das Gegenwartstheater Skepsis, vielleicht auch ein gewisser Konservatismus etwa in Formulierungen wie „ideologische Leer-

stellen“, „Beliebigkeit“ und „Anpassung des Theaters an einen geschichtslosen Zeitgeist“ (S. XII) abzeichnet und die Öffnung des Theaters zur Performance bzw. deren Vermischung weitgehend ausgespart bleibt, ist diese Geschichte des europäischen Theaters aus der tagtäglichen Arbeit im Theater jeglicher Art, in Schule und Hochschule, im Feuilleton, in Rundfunk und Fernsehen nicht mehr wegzudenken; auch Theaterpädagogen und Theaterpraktiker können sich hier schnell informieren.

Florian Vaßen

Sabine Pamperrien: Ideologische Konstanten – Ästhetische Variablen. Zur Rezeption des Werks von Heiner Müller. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2003 (= Schriften zur Europa- und Deutschlandforschung. Hg. von Paul Gerhard Klussmann).

Martin Buchwaldt: Ästhetische Radikalisierung. Theorie und Lektüre deutschsprachiger Theatertexte der achtziger Jahre. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2007 (= Studien zur Deutschen und Europäischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. Hg. von Franz Norbert Mennecker u. a.).

Zwei Dissertationen aus dem Peter Lang Verlag belegen auf sehr nachdrückliche Weise, wie unterschiedlich das wissenschaftliche Niveau der Forschung ist und vor allem: Wie wenig sinnvoll rein inhaltliche bzw. ideologiekritische Untersuchungen sind und wie produktiv dagegen Analysen des ästhetischen Materials sein können.

Pamperrien legt eine ärgerliche Untersuchung ausgewählter Texte sowie der Rezeption von Heiner Müller vor, ärgerlich weil sie mit eben den ideologischen „Scheuklappen“ die Texte „durchforstet“, die sie Müller in anderer Weise vorwirft, und dabei allenthalben als einziges Thema bei ihm den „neuen Menschen“ als „anthropologische(n) Prämisse der kommunistischen Idee“ (S. 15) und die Destruktion des Kapitalismus zu finden glaubt. Wenn sie eine „erstaunliche Vielfältigkeit von Müllers künstlerischem Konzept für die Vermittlung seiner schlichten Ideologie“ feststellt, scheint sie zudem nicht einmal die grundlegende Verbindung von Form und Inhalt verstanden zu haben. Lächerlich wird es geradezu, wenn sie Müller als „schlichten Agitator bester Lukacs (sic!)-Tradition ausweist“ (S. 21) oder Müller – wohl als Pointe gedacht – im letzten Wort des Buches als „Kalte(n) Krieger“ „nach dem Untergang des Kommunismus“ (S. 208) bezeichnet. Pamperrien hat nicht nur keine Ahnung von Müllers Schreib- und Denkweise, geschweige denn von Fragen des Theaters, sie ist vor allem – entgegen ihrem eigenen Anspruch – auch völlig ignorant in Bezug auf Ironie und Polemik. Diese benennt sie zwar als ihren zentralen Schreibgestus (S. 13 f.), aber erstere hat sie weder in ihrer romanischen noch in ihrer heutigen Form verstanden

und verwendet sie eigentlich auch kaum, letztere sollte man schon als feines Florett benutzen können und nicht in so plumper und engstirniger „Hau-Drauf“-Manier.

Buchwaldts Arbeit ist im Rahmen des Graduiertenkollegs „Theater als Paradigma der Moderne“ entstanden und analysiert die „Verabschiedung“ des traditionellen Paradigmas Drama, die Überschreitung von Gattungskonventionen sowie die „Neuorientierungen“ gemäß veränderter Theatralitätskonzepte und allgemeiner Ästhetisierung. Ausgehend von der politischen Radikalisierung der 30er und 60er Jahre entwickelt Buchwaldt die spezifischen Aspekte der ästhetischen Radikalisierung insbesondere der postdramatischen Theatertexte seit den 80er Jahren mit ihrer „Sinnpluralisierung“ und ihrer „Dezentrierung des Subjektbegriffs“. Zum einen bezieht er sich dabei auf Hans-Thies Lehmanns Standardwerk zum postdramatischen Theater (intra- und intertextuelle Auflösung des Textes) und zum anderen auf das Theatralitätsmodell von Helmar Schramm mit den Kernpunkten Aisthesis (Veränderung der Wahrnehmungsform), Kinesis (Präsenz darstellender Personen) und Semiosis (sprachlich-kommunikative Vorgänge). Dabei zeigt er auch, wie sich „die Grenzen zwischen Theatertexten und reflexiv-erläuternden Schriften zunehmend verwischen.“ (S. 97) Dieser Prozess spielt sich ab im Rahmen und zugleich gegen die grundlegende Ästhetisierung der heutigen Erlebnisgesellschaft, geprägt durch die wachsende Relevanz der neuen audiovisuellen Medien, und manifestiert sich besonders sichtbar an den Theatertexten von Schwab, an Dorsts „Karlos“, an Goetz' „Krieg“ und Müllers „Bildbeschreibung“, die in genauen Lektüren“ analysiert werden. Besonders bei Müllers Text wird das Verhältnis von Bild und Text (Robert Wilson), von Traum und Realität (Surrealismus und Freud), von Bilderzeugung und Bildrezeption („Blick“, die Blindheit und die Blendung) und letztlich die Frage der Gattung Drama radikalisiert. Heute erleben wir auf deutschen Bühnen zugleich ein Theater der Dekonstruktion à la Castorf und ein identitätsstiftendes Erzähltheater à la Ostermeier sowie Erweiterungen in Form von Tanz und Performance. Da diese ästhetische Entwicklung sich auch im Schul- und Amateurtheater manifestiert und dort in Collagen und Montagen einerseits und im szenischen Geschichtenerzählen andererseits seine spezifische Ausprägung erfährt, ist es durchaus sinnvoll, das man sich im theaterpädagogischen Kontext mit diesen radikalen ästhetischen Tendenzen auseinandersetzt.

Florian Vaßen

Pam Schweitzer: Reminiscence Theatre. Making Theatre from Memories. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers 2007. ISBN 1-84310-430-x

Das Wörterbuch gibt als Übersetzung für „reminiscence“ schlicht das Wort „Erinnerung“ an. Dementsprechend wird „Reminiscence Theatre“ oftmals mit „Erinnerungstheater“ übersetzt. Pam Schweitzer, die 1983 den Age Exchange Theatre Trust gründete, macht mit der Dokumentation ihres Lebenswerks einen feinen Unterschied zwischen „memory“ und „reminiscence“ deutlich. Während „memory“ die – wenn man so will – blanke Erinnerung an Erlebtes bezeichnet, geht „reminiscence“ eine Stufe tiefer und schließt die aktive Auseinandersetzung mit eigenen und fremden biographischen Ereignissen ebenso ein wie eine große Wertschätzung dieser Erinnerungen als sinnstiftendes Element der Persönlichkeit. Ebendiese Wertschätzung von persönlichen Erinnerungen im Kontext der Geschichte entwickelte sich als theatrales Pendant zur „oral history“ und bildete Ausgangspunkt und Zentrum der unter Reminiscence Theatre zusammengefassten Methoden.

Das Buch bietet einen umfassenden Überblick über Arbeitsweisen und therapeutische Effekte des Reminiscence Theatre. Ausgehend von Beispielen aus einigen Fallstudien aus dem realen Leben, stellt die Autorin umfassende Anleitungen und praktische Ratschläge zur Verfügung. Sie weist den Weg von der Themenfindung über die Dokumentation einer mündlich erzählten Geschichte und die Entwicklung eines Skripts daraus hin zur Produktion einer Theateraufführung mit unterschiedlichen professionellen Schauspielersfähigkeiten der beteiligten SpielerInnen.

Das erste Kapitel beschreibt Stationen aus den Anfängen des Age Exchange Theatre Trust, der ersten professionellen Erinnerungstheatergruppe in Europa. Politisch und gesellschaftlich aktuelle Themen werden aufgegriffen, wobei das Hauptinteresse der Alltagsgeschichte der „kleinen Leute“ gilt, etwa in der Produktion „On the River“, die das Leben der Schiffer und Hafendarbeiter an der Themse zum Ende des 19. Jahrhunderts thematisierte. Basierend auf Interviews mit ZeitzeugInnen werden Stücke entwickelt, die lebendige Geschichte vermitteln. Die Interview-PartnerInnen stehen in der Produktionsphase für Feedback zur Verfügung und erfahren so eine gesteigerte Wertschätzung ihrer eigenen Biographie.

Das zweite Kapitel ist partizipativen und intergenerativen Theaterprojekten gewidmet, wo an Materialsammlung, Stückentwicklung und Aufführungen gleichermaßen professionelle SchauspielerInnen wie auch AmateurspielerInnen beteiligt sind. Die Arbeit an diesen Produktionen entwickelte sich mehr und mehr von der hauptsächlich aufführungsorientierten Form hin zur Einbeziehung von prozessorientierten Formen

Rezensionen

wie Drama in Education und Theatre in Education. Der Fokus liegt hierbei auf intergenerativen Ansätzen, die älteren Menschen vermitteln den jungen Menschen im direkten Kontakt ihre Biographien und Erinnerungen, die wiederum entweder gemeinsam oder von den jungen Menschen allein zur Aufführung gebracht werden.

Im dritten Kapitel schließlich geht Schweitzer auf ihre mehr und mehr theaterpädagogischen Projekte des neuen Jahrtausends ein, in denen es darum geht, alte Menschen selbst ihre eigenen Erinnerungen dramatisieren und aufführen zu lassen. Das Interesse der Autorin verlagert sich hierbei deutlich auf die therapeutischen und bildenden Effekte der Theaterarbeit und betont besonders das Thema des Alterns und den gesellschaftlichen Umgang damit, in Schweitzers eigenem Interesse angesichts ihres fortschreitenden Alters, wie von ihr persönlich einmal scherzhaft bemerkt. Hier zeigt sie, von der publikumsorientierten Theaterproduktion sich entfernend, sensible Möglichkeiten der Theater- und Drama-Arbeit im Umgang etwa mit MigrantInnengruppen, die keine gemeinsame Sprache haben, oder in der Arbeit mit demenzkranken Menschen auf.

Das Buch sei all jenen ans Herz gelegt, die mit älteren Menschen Theaterarbeit leisten, bietet aber auch Anregungen für LeiterInnen von Jugendtheatergruppen – vielleicht eine Möglichkeit, in einer Gemeinde oder einem Stadtteil intergenerative Projekte ins Leben zu rufen. Das große Verdienst der Autorin liegt darin, dass ihre Schilderungen nie anekdotisch bleiben, sondern theoretisch reflektiert und didaktisch untermauert werden. Fünf Schlüssel-Komponenten beschreibt sie, die über alle dargestellten Varianten hinweg die Verdienste des Ansatzes darstellen: künstlerische Entwicklung durch die Entwicklung originärer Produktionen, Entwicklung der Alltagskultur durch die spezielle Positionierung des Reminiscence Theatres auch in multikulturellen Kontexten (rein körpersprachliche oder mehrsprachige Produktionen), Bildung durch intergeneratives Teilen und Darstellen von Erinnerungen; psychosoziale Entwicklung älterer Personen durch das Wieder-Erleben und Wieder-Formen vergangener Erfahrungen; und zu guter Letzt Gesundheitsförderung in Bezug auf die Arbeit mit demenzkranken Menschen und ihren Bezugspersonen. Eine praktische und wissenschaftliche Anregung, der viel Beachtung auch im deutschen Sprachraum zu wünschen ist.

Sieglinde Roth

Gerd Koch, Florian Vaßen, Doris Zeilinger (Hg.) unter Mitarbeit von Sinah Marie Marx: „Können uns und euch und niemand helfen“. Die Mahagonnysierung der Welt. Bertolt Brechts und Kurt Weills „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ Brandes & Apsel Frankfurt am Main 2006

„Können uns und euch und niemand helfen“, heißt es ganz am Schluss in Brechts „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“, bevor der Vorhang fällt. Es ist eine merkwürdig berührende und grammatikalisch ganz verquere Formulierung. Sie beginnt bejahend – so als könnte jemand (wer?) anderen und sich selbst helfen –, das Wörtchen „niemand“ bringt die Konstruktion zum Einsturz und verkehrt die Aussage in ihr Gegenteil. Oder kann da irgendwer nur sich selbst und den Nächsten helfen, aber niemandem sonst? So verwirrend und enigmatisch wie diese Formel, die die Herausgeber/innen als Titel ihres Bandes gewählt haben, ist Brechts Libretto und Weills Musik. Es geht darin um das Entstehen und Vergehen von Mahagonny sowie um die Geschichte seiner Gründer, insbesondere Paul Ackermanns; es geht um eine Stadt, in der man alles darf und sich darum kaum noch zu orientieren vermag; um einen Ort, in dem man neben allem „Du darfst“ nur eines nicht darf: kein Geld haben.

Schon im Klappentext dieses Buches heißt es: „Ein halbes Jahrhundert nach Brechts Tod, sechsundfünfzig Jahre nach Weills Tod, ein dreiviertel Jahrhundert nach der Uraufführung bleibt [...] „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ Symbol für das Leben auch in heutigen Globalisierungs-, Ausbeutungs- und Vergnügungszuständen“ – man merkt, dass der Anspruch dieses Buches weit über literaturimmanente Hermeneutik anhand eines Brechtstücks hinaus gesteckt ist. Die „Mahagonnysierung“ beschreibt einen Weltzustand zwischen dem krampfhaften Verlängern einer Spaß- und Erlebnisgesellschaft, der Faszination an der (Natur-)Katastrophe, transnationaler Informations, Menschen- und Wirtschaftsströme nebst Vernetzung von Finanzen, Waren und Kommunikation, wie es das aus dem „Call for Papers“ für die Konferenz 2003 entwickelte Vorwort erklärt. Über allem aber liegt in der Oper ein melancholisches „Aber etwas fehlt“, wie es die Figur Paul Ackermann formuliert. Das Bewusstsein der Abwesenheit von etwas Substantiellen, von etwas Denk- und Wünschbaren, die Formulierung der Differenz macht wohl die utopische Kraft dieser Oper aus.

Entstanden ist der überwiegende Anteil der hier versammelten Texte anlässlich des 11. Symposiums der Internationalen Brecht Gesellschaft (IBS) im Juni 2003 in Berlin. Der Band ergänzt das von der IBS herausgegebene „Brecht yearbook 29“ mit dem Titel „mahagonny.com“ (so auch der Titel des Symposiums), das sich bereits den schriftlich fixierten Ergebnissen dieser Kon-

ferenz widmete. Waren dort die Beiträge in strenger literaturwissenschaftlichem Ordnungssinn nach den Rubriken U-Topos, Kontext, Musik, Text, Echo gegliedert, verzichtet der von Koch, Vaßen, Zeilinger herausgegebene Band ganz auf alle Rubriken, was den Überblick zum „Drum-Herumlesen“ ein wenig erschwert. Die 16 Aufsätze widmen sich den unterschiedlichsten Aspekten, über die man aus Anlass dieses Werks nachdenken kann. Es wird einzelnen Motiven und Metaphern des Librettos im Kontext des frühen Brecht-Cévre nachgegangen (etwa dem „Wasser-Feuer-Menschen“ von Helmut Gier), den intellektuellen Referenzen des Werks (bspw. zu Ernst Bloch in den Beiträgen von Jan Robert Bloch und Doris Zeilinger oder zum Adorno-Kommentar hinsichtlich der Oper sowie dem Freund-Zitat in den Anmerkungen vor Nietzsches Horizont von Antony Tatlow). Es geht um intertextuelle, interdisziplinäre und transmediale Bezüge, unter anderem zwischen Brecht/Weills Oper und Irmgard Keuns „Das kunstseidene Mädchen“ im Zusammenhang mit Krakauers Gegenwartsanalysen bei Anne Fleig; dem Vergleich des Werks mit der zeitgleich entstandenen, völlig vergessenen Oper von Max Brand „Der Maschinist Hopkins“ bei Joachim Lucchesi; dem Bezug zu neueren Berlin-Filmen bei Alexandra Ludewig oder zu der affirmativen deutschen Filmoperette von 1930 „Die Drei von der Tankstelle“ bei William Rasch. Diskutiert werden die Struktur der Opernmusik (Peter Knopp) oder psychoanalytische Deutungsmuster, die an die (fiktiven) Lebensläufe des dramatischen Personals der Oper herangetragen werden (Rita Marx). Wenn diese Aufzählung methodologisch etwas willkürlich wirkt, so ist das nicht ganz von der Hand zu weisen. Viele Herangehensweisen, die die Literatur- und Kunstwissenschaften in den letzten Jahrzehnten entworfen haben und die einst heiß sowie einander ausschließend diskutiert wurden, führen nun in dem Band eine scheinbar friedvolle Koexistenz. Jedenfalls werden sie nicht (mehr?) diskutiert. Dazu gehört nun auch die theaterpädagogische Methode: Der Beitrag von Hans Martin Ritter erzählt von zwei Versuchen (1987/88 und 2002/03) der Auseinandersetzung mit dem Mahagonny-Stoff, den der Autor gemeinsam mit Studierenden unternommen hat. Dem Untertitel von der „Mahagonnysierung“ der Welt widmen sich wohl die Aufsätze besonders pointiert, die den Weltzustand geradewegs anzusprechen suchen: etwa Sergej Werschinin in seinem Beitrag über Mahagonny im heutigen Russland und Christine Labonté-Roset in ihrer Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus. Hervorzuheben ist auch Ulrich Fischers Versuch, den Opernplot juristisch zu lesen. Fischer ist Fachanwalt für Arbeitsrecht und er bespricht die verschiedenen Straftatbestände, die dem Libretto zugrunde liegen – mit der bemerkenswerten Hypothese: „Es größeres Verbrechen, als kein Geld zu haben, ist in einer auf Warenausgang ausgelegten Zivilgesellschaft nicht denkbar.“

Denn ohne Geld bricht der gesamte Wirtschaftskreislauf zusammen“ (S. 227).

Einige farbige Kostümentwürfe zu einer nicht realisierten Inszenierung der Oper in Frankfurt am Main, die die Figuren ganz in der Gegenwart ansiedeln, ergänzen den Band. Sein Titelbild allerdings lässt zumindest mich etwas ratlos: ein kleiner, Trommel spielender, mechanischer Spielzeugteddy vor weihnachtlichem Einwickelpapier und Geschenkband. Was, um alles in der Welt, hat dieses Bild mit Brecht/Weills Oper zu tun?

Dennoch: Wer Brecht/Weills Oper „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ zu inszenieren gedenkt, kann sich aus diesem Buch eine Menge guter konzeptioneller Anregungen holen.

Marianne Streisand

Katrin Girgensohn: Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Gerd Bräuer. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 250 Seiten.

Ohne Körper geht nichts. Und manchmal geht ohne Text nichts. Und wie kommen wir zu Texten, wenn es neben Brecht oder Boal, Shakespeare oder Müller auch mal was Eigenes sein soll oder darf? Wenn wir über den Kanon bereits vorliegender Texte hinaus das Kribbeln verspüren, uns einen Spiel-Text selber zu formulieren? Vielleicht auch gemeinsam in einer Gruppe, autonom, selbstgesteuert, mit Lust auf Entdeckungen? Wie geht so was und welche Potentiale stecken in einem solchen Schreib-Projekt?

Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben untersucht Katrin Girgensohn im Zusammenhang studentischer Schreibgruppen und gibt in ihrem Buch klärende Hilfestellung für alle, die sich mit dem eigenen Schreiben und vor allem dem Schreiben in Gruppen auseinandersetzen wollen. Die Schreibforschung betont zusehends die Potentiale der Ideenentwicklung, die im Schreibprozess stecken. Wer schreibt, denkt. Denkt sich was aus. Der Denkprozess kommt durch das Schreiben ganz spezifisch in Gang. Das Denken bekommt durch das Schreiben eine besondere Dynamik. Schreiben hält nicht nur Vorweggedachtes, Aus-Gedachtes fest, Schreiben produziert Ideen. Und wer dies mit anderen in einer Gruppe tut, schärft nicht nur die eigene Wahrnehmung und das Denken (die eigene Stimme – voice), sondern im Austausch und Miteinander produzieren die kommunikativen Prozesse Ergebnisse, die immer schon auf Publikum orientiert sind. Es ist wohl das, was Joseph Beuys die Kunst der Sozialen Plastik genannt hat. In diesem Fall die Kunst des sozialen Textes. Die Schreibszene kennt es als gemeinschaftliches Schreiben, als Schreiben in der Gruppe. Zugleich lässt sich damit auch das Konzept des peer tutoring praktizieren, wo sich

schreibende Studenten „in ihren Schreibprozessen auf einer Ebene von gleich zu gleich“ beraten, ergänzt durch die Gespräche mit der Dozentin. Stichwort: selbstgesteuertes Lernen.

Die Studie von Katrin Girgensohn gibt gute, präzise Auskunft, wie Schreiben „geht“, wie das Instrument „Schreiben“ in unterschiedlichen Zusammenhängen funktioniert. Das Buch eignet sich für theoretisch Interessierte genau so wie für Lernende, die neue Wege des gemeinsamen Schreibens beschreiten wollen. Girgensohn untersucht die Prozesse im Kontext studentischer Arbeitsgemeinschaften (collaborative learning) und fügt viele interessante Originalaussagen bei. Die entstehenden Lern- und sozialen Effekte, Entwicklungen, Ergebnisse lassen sich allerdings auf autonome Gruppenarbeit überhaupt (z. B. in theaterpädagogischen Feldern) leicht übertragen.

Die Autorin zeigt sich als Wissenschaftlerin, die nicht gesichtslos und distanziert hinter ihre Forschung zurücktritt. Person und Sprache sind, man darf und sollte es auch in so genannten postmodernen Zeiten sagen: identisch, sprich authentisch. In einem gewitzten, augenzwinkernden Interview mit sich selbst *e n t f a l t e t* die Autorin ihren emanzipatorischen schreibpädagogischen Ansatz. Und nebenher thematisiert sie mit und in diesem „fiktiven Text“ (S. 97–102) grundlegende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen. Der Dialog zwischen „I.“ (Interviewer, Immerwährender Kritiker) und „Katrin“ (Katrin Girgensohn) ist ein griffiges methodologisches Manifest für ein im Wortsinn qualitatives Forschungsdesign, das sich all die ach so um Objektivität bemühten positivistischen Metasprach-Artisten zum täglichen Nachlesen an ihre Metaplanwände heften sollten.

Mit ihrer Doktorarbeit an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) liefert Katrin Girgensohn also eine sehr lesenswerte Studie, die plausibel und überzeugend die Chancen gemeinsamen Schreibens jenseits der Produktion bloßer Funktionstexte aufzeigt. Sie entdeckt und belegt mit Methoden der qualitativen Sozialforschung innovative Lernmöglichkeiten, die durch das Schreiben in autonomen Schreibgruppen entstehen, wenn sich die Teilnehmenden eigenverantwortlich, gleichberechtigt, offen und experimentierfreudig auf die Schreib- und Gruppenprozesse einlassen, wie hier im Kontext der Universität als Seminar-Projekt für Erstsemester mit dem Titel „Schreiben wir“.

Das autonome Schreiben in Gruppen zeigt sich als ein Medium, das in seiner Mischung aus Produkt- und Prozessorientierung die Schreibfunktionen multipliziert. In einem paradigmatischen Modell präsentiert die Autorin die vielschichtigen Chancen des Phänomens Schreibens, die jedem, der bereit ist, sich in einer Schreibgruppe auszuprobieren, ein surplus an Faktoren bietet: persönlichkeitsfördernde Faktoren (sich selbst besser verstehen), heuristische (auf neue

Gedanken kommen, Entwickeln von Wissen), kommunikative (gemeinsames Tun, sozialer Austausch), hedonistische (Lust/Freude am Schreiben und Präsentieren der Texte), rhetorische (Sicherheit im Argumentieren, Ideen/Phantasien erfolgreich vermitteln).

Dies alles basiert auf dem „sozialen Faktor“, einem freundschaftlichen Miteinander jenseits der üblichen, langweilig kapitalistischen Überbietungsstrategien. Schreiben zeigt sich als interaktionale Strategie, die vom Vertrauen lebt und dadurch emotionale und rationale Fähigkeiten freisetzt. Das von Girgensohn vorgestellte Schreibsetting macht deutlich, wie sehr man beim Schreiben nicht nur einen Text, sondern auch ein Selbst kreiert (S. 28). Schreiben erweitert seinen Dienst als nur ausführendes Organ der Gedanken. Es wird zum befreienden Vehikel für die Gedanken. Gerd Bräuer (Schreibforscher in Freiburg und Autor dieser Zeitschrift, z. B. Herausgeber des englischsprachigen Heftes 35/36) nennt dies „Schreibend lernen“. Und, darauf weist Girgensohn hin, dabei verändert sich auch das Medium selbst, das Schreiben, zumal das individuelle, wenn im Gruppenzusammenhang schreibend gelernt wird.

Katrin Girgensohn gründet ihre empirische Untersuchung kenntnisreich mit den differenzierten Schreibtheorien und -praxen der amerikanischen (universitären) writing community. Sie gibt einen guten Einblick in die aktuelle europäische Schreibforschung und verknüpft ihre Ergebnisse mit den Tendenzen einer neuen Lernkultur. Mit ihrem Buch (und vor allem auch mit ihrer langjährigen persönlichen Erfahrung als Schreiblehrerin) gibt die Autorin dem Paradigmenwechsel, dem shift from teaching to learning gute Argumente. Sie beteiligt sich mit großem Engagement und großer Bereitschaft zur „Selbstöffnung als Lehrende“ am Umbau der Lehr- und Bildungsinstanzen/-institutionen. Ein energischer Beitrag für den Wechsel von der Lehrkultur zur Lernkultur. Im Schreiben und durch Schreiben lernen. „Sich ausprobieren“ im Schreiben, etwas, worauf man bei der Lektüre dieses Buches Lust bekommt.

Claus Mischon

HINWEISE AUF NEUE BÜCHER

Lilli Neumann, Doris Müller-Weith und Bettina Stoltenhoff-Erdmann (Hrsg.): Spielend leben lernen. Berlin, Milow, Strausberg 2008

Die drei Herausgeberinnen haben zusammen mit weiteren zwölf AutorInnen ein interessantes Unterfangen gestartet: nämlich Theater, Heilung, Pädagogik und Therapie zueinander in Beziehung zu setzen und voneinander zu unterscheiden.

Schwerpunkte sind unter anderem:

- Theaterkunst/-spiel (als heilsame Gruppenprozesse oder) und Heilung,
- Untersuchungen zur Wirkweise von Spielen,
- Biografisch zentrierte Theaterarbeit in Pädagogik und Therapie,
- Verschiedene praktische Methoden, z. B. Playback-Theater, Rituelle Spielformen.
- Arbeitsweisen mit verschiedenen Zielgruppen, z. B. Kinder, Jugendliche, Straftäter, MigrantInnen,
- Neue sozialökologische, systemisch orientierte Denkansätze und ihre Rolle für eine integrative Theaterarbeit.

Das Buchkonzept versteht sich als ein Lese-/Handbuch und bietet Fachleuten einen differenzierten Einblick in die vielfältigen Aktivitäten und Anwendungsfelder der Bereiche Theater, Pädagogik und Therapie.

Neue Bücher, einige verfasst und herausgegeben von Autorinnen der ZfTP, die wir nächstens näher vorstellen wollen

Margret Bülow-Schramm, Dietlinde Gipsler, Doris Krohn (Hrsg.): Bühne frei für Forschungstheater. Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Oldenburg (Paulo Freire Verlag) 2007.

Es geht um „Theater und Hochschule“, „Szenisches Forschen mit szenischen Methoden“, „Bewegter Körper setzt Geist in Bewegung“.

Ingrid Hentschel: Dionysos kann nicht sterben. Theater in der Gegenwart. Erschienen als 1. Band der neuen Reihe: Resonanzen. Theater Kunst Performance im LIT Verlag (Münster u. a.).

Es werden Veränderungen und Entwicklungen von Stücken und Spielweisen in den Jahren vor und nach der Wende zum zweiten Jahrtausend

nachgezeichnet. In detaillierten Einzelanalysen entfaltet Ingrid Hentschel ein Panorama zeitgenössischer Theaterkunst und reflektiert aktuelle ästhetische Entwicklungen im Hinblick auf eine Theorie des Theaters in Zeiten elektronischer Medienpräsenz.

Ulrich Deinet, Marco Szlapka, Wolfgang Witte: Qualität durch Dialog. Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge. Wiesbaden 2008.

Das Buch gibt Anregungen („Bausteine“) und liefert konkrete Ansätze dazu, wie eine Qualitätsentwicklung namentlich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – wo ja auch Theaterpädagogik häufig ihren Platz hat – bewerkstelligt werden kann. Eine technokratische Sichtweise wird vermieden: Nur im Wirksamkeits-Dialog mit Beteiligten kann Qualität formuliert und entwickelt werden.

Werner Hecht: Brechts Leben in schwierigen Zeiten. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2007.

Werner Hecht, Brecht-Fachmann seit langem, gelingt etwas sehr Vorzügliches: Brechts Theater-, Kunst-, Politik- und Literatur-Vorstellungen werden in dessen Lebensgeschichte eingeflochten gezeigt. Bei Werner Hecht ist keine Naivität und Heiligsprechung des Bertolt Brecht am Werk, und er vermeidet mit seinem Ansatz, „Geschichten“ (so der Buch-Untertitel) zu erzählen, dass kontextlose Abstraktionen vorgenommen werden (nach dem Muster: das und das sei Brechtsches Theater-System ...). Eine kompetente und gut lesbare Einführung in Brecht und mehr als das: ein narrativer Zugang zu einer Denk- und Praxisweise, die immer wieder und zu Recht das Theatermachen anregt!

Kristin Wardetzky: Projekt Erzählen. Baltmannsweiler 2007.

Kurz gesagt. Ein Handbuch! Auch eine Arbeitslebens-Bilanz von Kristin Wardetzky! Fünf große, unterteilte Kapitel aus Theorie-Praxis-Manövern gewonnen: „Über die Kunst des Erzählens“, „Erzählstoffe: Mythen und Märchen“, „Erzählen in Kindermedien“, „Kinder als Erzähler“, „Erzählen in der Schule“. Schön lay-outet und mit Fotos versehen ist das Buch.

Theatertexte aus dem Ghetto Theresienstadt

In Herbst 2008 wird ein neues Buch erscheinen, das zur Literatur des Holocausts ein neues Kapitel hinzusetzen soll: Eine zweisprachige Edition von zwölf wenig bekannten oder erst kürzlich entdeckten tschechisch- und deutschsprachigen Theatertexten aus dem Judenghetto Theresienstadt. Koordiniert wird das Projekt von Lisa Peschel, einer Wissenschaftlerin (Theatergeschichte und -theorie) aus den USA, die sich seit acht Jahren mit der Theaterproduktion in Theresienstadt beschäftigt. Die Forschung stützt sich auf ein internationales Team von Historikern, Theaterwissenschaftlern und Übersetzern aus Österreich, der Tschechischen Republik, Deutschland und Israel. Das Textkorpus umfasst Kabarett und Sketches, Puppenspiele und Kurzdramen; sie werden in der Publikation mit Anmerkungen versehen, die vor allem in Kooperation mit Überlebenden des Ghettos verfasst werden. Ebenso aufgenommen wird Material aus neuen Interviews und aus schon früher gesammelten Zeitzeugenaussagen, die die Umstände von Schreiben und Aufführungspraxis in Theresienstadt beleuchten. Der Anmerkungsapparat wird einer breiteren Öffentlichkeit das Verständnis der Texte erleichtern, ihren Quellenwert für Spezialisten erhöhen und die Texte für Theaterpraktiker brauchbarer machen, die sie aufführen wollen.

Wir kommen in der ZfTP nach Erscheinen des Buches auf dieses Projekt zurück.

10 Jahre TheaterBuchVersand

Rund um die Welt des Theaters und ganz direkt aus der Theater-Welt bietet der TheaterBuchVersand seit 10 Jahren mittlerweile über 900 Bücher im online-shop unter:

< www.theaterbuchversand.de > an.

Literatur, die nicht im Gesamtkatalog steht, kann schnell besorgt werden – auch Bücher aus modernem Antiquariat sind zu haben: Was andere nicht mehr haben, der Spezialist TheaterBuchVersand hat es möglicherweise noch. Stücksammlungen, Theatertexte gehören ebenfalls zum Programm. Der TheaterBuchVersand ist mit dem Schultheater-Studio in Frankfurt ‚verbandelt‘, so dass Beratungen zu theaterpädagogischen Fragen möglich sind: < info@theaterbuch-versand.de >



Spielleitung Theaterpädagogik

Die Weiterbildung Spielleitung / Theaterpädagogik (anerkannt vom Bundesverband für Theaterpädagogik) richtet sich an Personen aus künstlerischen, pädagogischen, soziokulturellen und anderen, auch ungewöhnlichen Bereichen.

Die Schwerpunkte liegen im Bereich:
Schauspiel und Improvisation, Stückentwicklung und Regie,
spiel- und theaterpädagogische Projekte

Zwei getrennte und aufeinander aufbauende Module:
Modul 1: Spielleitung, 600 Std.
Basiswerkstatt Februar / April
Modul 2: Theaterpädagogik, 1100 Std.
Basiswerkstatt auf Anfrage

Leitung: Felicitas Jacobs - Theaterpädagogik / Regie
Gudrun Herrbold - Schauspiel / Regie
& Dozententeam
in Kooperation mit dem Theater Hebbel am Ufer Berlin / HAU

Weitere Infos: 030-2511208

Bestandteil der Ausbildung ist eine professionelle Theaterproduktion.
In diesem Jahr trägt sie den Arbeitstitel "Vögel" und feiert am 23. Mai
Premiere im "Glaskasten", einem alten Berliner Ballsaal.
www.glaskasten.com

www.stiftung-spi.de

Hinweise auf neue Bücher

Neuaufgabe:
„Ohne Körper geht nichts“!

Als eine Art *bestseller* hat sich das Buch mit dem sprechenden Titel „Ohne Körper geht nichts“ herausgestellt, so dass der SCHIBRI-Verlag im Sommer 2008 eine 2. Auflage auf den Markt bringen wird. Autorinnen und Autoren, die häufig auch in der „Zeitschrift für Theaterpädagogik/Korrespondenzen“ vertreten sind, wurden von Gerd Koch, Gabriela Naumann und Florian Vaßen gebeten, ihre Erfahrungen und Kenntnisse zum „Lernen in neuen Kontexten“ (so der Buch-Untertitel) auszubreiten. Das geschieht in vier großen Teilen: 1. „Körper/Kultur“, 2. „Körper/Spiel“, 3. liefert Gabriela Naumann eine kommentierte Liste von „KörperSpiele(n) und -Übungen“ und 4. stellen die Herausgeberin und die Herausgeber eine 17-seitige Literaturliste zum Thema zusammen. Durchgehend illustriert wurde das Buch mit Karikaturen von Reinhard Alff. Mit einer Karikatur von ihm, die an die Fußball-WM erinnert, illustrieren wir diesen Hinweis auf die Neuausgabe.

**Abbildungen**
– Nachweise

Fotografin Nadine Decker („Schlemmer-Projekt“) in der Rubrik „Theater lehren – Theater lernen“ und z. T. in der Rubrik „Sprechen“.

Zeichnung: Reinhard Alff bei „Hinweise auf neue Bücher“.

Fotograf unbekannt im Artikel von H. Paul Lederer.

Fotografin Karin Stuke im Artikel von Norbert Diekhake.

Mail-Adressen der Autorinnen und Autoren

H. Ömer Adigüzel < omeradiguzel@gmail.com >
 Alke Bauer < alke.bauer@t-online.de >
 Matthias Bittner < matthias.bittner@gmx.de >
 Bettina Brandi < bettina.brandi@freenet.de >
 Gabriel Czerny < gabriele.czerny@web.de >
 Heidi Dahlsveen < Heidi.Dahlsveen@est.hio.no >
 Norbert Diekhake < norbert.diekhake@t-online.de >
 Jörn Glitzenhirn < glitzenhirn@Theater.Osnabruock.de >
 Katharina Grilj < k.grilj@tao-graz.at >
 Gerhard Heß < Spielart.Berlin@web.de >
 Ute Ena Iaconis < iaconis@ifb.bildung-rp.de >
 Ursula Jenni < u.jenni@t-online.de >
 Anja Kraus < anja-kraus@gmx.de >
 Lederer H. Paul: < pauler@web.de >
 Frank Matzke < matzkeflaco@yahoo.de >
 Bernd Oevermann < b.oevermann@fh-osnabruock.de >
 Manfred Schewe < manfredschewe@eircom.net >
 Felix Strasser < StrasserF@stadt.konstanz.de >
 Marianne Streisand < M.Streisand@fh-osnabruock.de >
 Francesca Vidal < vidal@ikms-uni-landau.de >
 Dorothee Zapke < d@zapke.info >

Kinder spielen Theater**Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern**

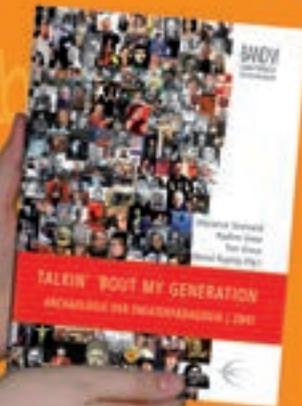
Hg. von Gerd Taube

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,
 2007 im Schibri-Verlag
 25,- €



Neuerscheinungen 2008 im Schibri-Verlag zum Thema Theaterpädagogik



**Talkin' 'bout My Generation
– Archäologie der Theater-
pädagogik II**
• Lingener Beiträge zur
Theaterpädagogik • Band VI

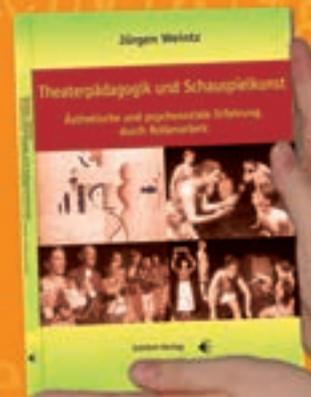
*M. Streisand/N. Giese/
T. Kraus/B. Ruping (Hg.)*

• ISBN 978-3-937895-68-0,
ca. 450 Seiten, 2008,
ca. 24,80 €

**Theaterpädagogik und
Schauspielkunst –
Ästhetische und
psychosoziale Erfahrung
durch Rollenarbeit**

Jürgen Weintz

• ISBN 978-3-937895-64-2,
468 Seiten, 2008, 24,80 €



Spielend leben lernen

*Lilli Neumann/Doris Müller-
Weith/Bettina Stoltenhoff-
Erdmann (Hg.)*

• ISBN 978-3-9378-95-52-9,
ca. 350 Seiten, 2008,
ca. 24,50 €

**Die schauspielerische
Arbeit – Aspekte einer
Neuorientierung**

Rudolf Debiel

• ISBN 978-3-937895-63-5,
136 Seiten, 2007, 15,- €



**Improvisation
als flüchtige Kunst**

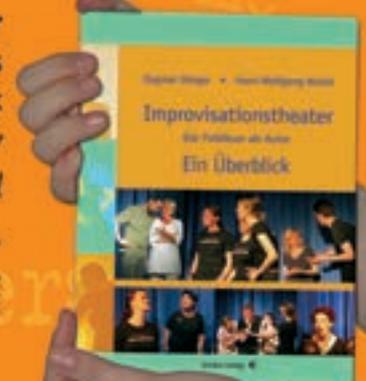
Karl Meyer

• ISBN 978-3-937895-67-1,
ca. 350 Seiten, 2008, 24,80 €

**Improvisationstheater
– Das Publikum als
Autor – Ein Überblick**

*Dagmar Dörger/
Hans-Wolfgang Nickel*

• ISBN 978-3-937895-62-8,
ca. 200 Seiten, 2008,
ca. 15,- €



**„Theater interkulturell.
Theaterarbeit mit jungen
Migranten“**

*Klaus Hoffmann/Rainer Klose
(Hg.)*

• ISBN 978-3-9378-95-79-6,
ca. 220 Seiten, 2008,
ca. 15,- €

... und viele weitere

Tel. 039753/22757 • Schibri-Verlag@t-online.de • www.schibri.de



KURZPORTRÄTS DER HERAUSGEBERVERBÄNDE

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater e. V.

Die BAG Spiel und Theater e.V. (gegründet 1953) ist eine anerkannte Fachorganisation in der außerschulischen und schulischen kulturellen Jugendbildung. Sie ist gemeinnütziger Dachverband für bundesweit tätige Spiel- und Theaterzentren, Fachverbände der Spiel- und Theaterpädagogik und Arbeitsgemeinschaften. 16 Verbände und Organisationen sind der BAG angeschlossen.

Aufgaben- und Wirkungsbereiche

- Fachberatung in Fragen der Förderung, Vermittlung von Projekten und ReferentInnen
- Qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote
- zielgruppenorientierte Programme auf nationaler und internationaler Ebene
- interkulturelle Begegnungsprogramme, Schwerpunkt: entwicklungsbezogener Kulturaustausch
- Modellversuche im In- und Ausland
- Fachkonferenzen für MultiplikatorInnen
- Öffentlichkeitsarbeit/Information: Korrespondenzen, Spiel- und Theater-Mitglieder-Info, Publikationen, Imagebroschüre

Die BAG ist Mitglied der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ), im Deutschen Kulturrat, im Fonds darstellende Künste, der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel und Kuratoriumsmitglied beim Theaterfest der Jugend (Berlin), Mitglied der International Amateur Theatre Association (IATA/AITA) und des Central European Committee (CEC).

Kontakt:

BAG Spiel und Theater e.V., Simrockstr. 8, 30171 Hannover
Tel. 0511 – 458 17 99, Fax 0511– 458 31 05
E-mail info@bag-online.de, Internet: www.bag-online.de

Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT)

Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V., 1990 als theaterpädagogischer Fachverband mit Mitgliedern aus allen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik gegründet, hat mittlerweile mehr als 600 Mitglieder – Institutionen und Einzelpersonen – in Deutschland und in angrenzenden Ländern. An der Herausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik ist der BuT seit 1994 beteiligt.

Zu den herausragenden Zielen des Verbandes gehört die Förderung theaterpädagogischer Arbeit als eigenständiger Bereich kultureller Bildung sowie die Professionalisierung der Disziplin Theaterpädagogik in Ausbildung und Praxis.

Der BuT veranstaltet jährlich die zentrale Bundestagung Theaterpädagogik, die als Forum theaterpädagogischer Diskussion und Selbstreflexion auch Nicht-Mitgliedern offen steht. Dem internen Austausch der Mitglieder über wichtige Fragen der Theaterpädagogik dient die **Frühjahrsfachtagung**. Das jährliche **Bundestreffen Jugendclubs an Theatern** ist das einzige bundesweite Arbeitstreffen von Jugendlichen, die sich in Theater-Spielclubs an professionellen Theatern engagieren.

Der BuT ist Mitglied in folgenden Vereinigungen und Gremien: Deutscher Kulturrat – Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) – Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater – Paritätisches Bildungswerk – National Coalition für die Durchsetzung der Kinderschutzrechte in Deutschland.

Kontakt:

Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221 – 9521093, Fax: 0221 – 9521095, e-mail: mail@but.de, Internet: www.butinfo.de

Bundesverband Darstellendes Spiel (BV DS), 1965 gegründet als BAG Darstellendes Spiel

Der BVDS ist die Dachorganisation der Schultheaterverbände aller Bundesländer und ein Fachverband für Ästhetische Bildung in der Schule und das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel, für Theater in der Schule und Szenisches Lernen, für Theaterprojekte in allen Schulstufen als Sprech-, Bewegungs-, Tanz- und Musiktheater, Performance.

Der BVDS setzt sich dafür ein, dass alle Schüler/innen in allen Schulstufen und -formen die Möglichkeit erhalten, an schulischen Theaterangeboten teilzunehmen. Er fordert die Einführung des Schulfaches Darstellendes Spiel als Fach der Ästhetischen Bildung neben Kunst und Musik, die Qualitätssicherung der Unterrichtsangebote über eine grundständige universitäre Lehrerausbildung und eine institutionalisierte Fort- und Weiterbildung sowie die Entwicklung von Lehrplänen und Handreichungen.

Der BVDS ist Mitglied des Deutschen Kulturrats, der BKJ, der BAG Spiel und Theater, der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ sowie der IDEA (International Drama/Theatre in Education Association).

Kontaktperson für die „Zeitschrift für Theaterpädagogik“: Dieter Linck; Fritz von Röth-Str. 13, 90409 Nürnberg; e-mail: tina.dieter@gmx.de; Website: www.bvds.org
Geschäftsstelle: Schultheater-Studio Frankfurt, Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt am Main.

Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. (GfTP)

Die Gesellschaft wurde am 2. Februar 1980 gegründet. Ihr Ziel ist es, einen Kontext für die Durchführung und Reflexion theaterpädagogischer Experimente bereitzustellen. Der Austausch zwischen den an den verschiedensten Orten arbeitenden Mitgliedern soll gestützt, ein Anlaufpunkt für Interessierte und ein Organisationszusammenhang für Aktivitäten im theaterpädagogischen Bereich geschaffen werden. Ursprünglich gingen wir von Bertolt Brechts Vorschlag aus, in einer neuen Art Theater zu spielen.

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik arbeitet mit Kolleginnen und Kollegen, mit Institutionen und theaterpädagogischen Ausbildungsstätten sowie Hochschulen und freien Theatergruppen zusammen – in Theorie und Praxis.

Die GfTP rief 1985 die KORRESPONDENZEN – jetzt „Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN“ – ins Leben.

Der **Landesverband Niedersachsen** bietet eigene Workshops an und betreut in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover seit 1983 das Lehrstück-Archiv Hannover (LAH), das vor allem sogenannte „graue Literatur“ zur Lehrstückarbeit sammelt und zur Verfügung stellt.

Kontakte:

Gerd Koch, Sieglindestr. 5, 12159 Berlin, Fax: 030–8516153, e-mail: Koch@asfh-berlin.de; Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, Tel. 0511–6966284, e-mail: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de