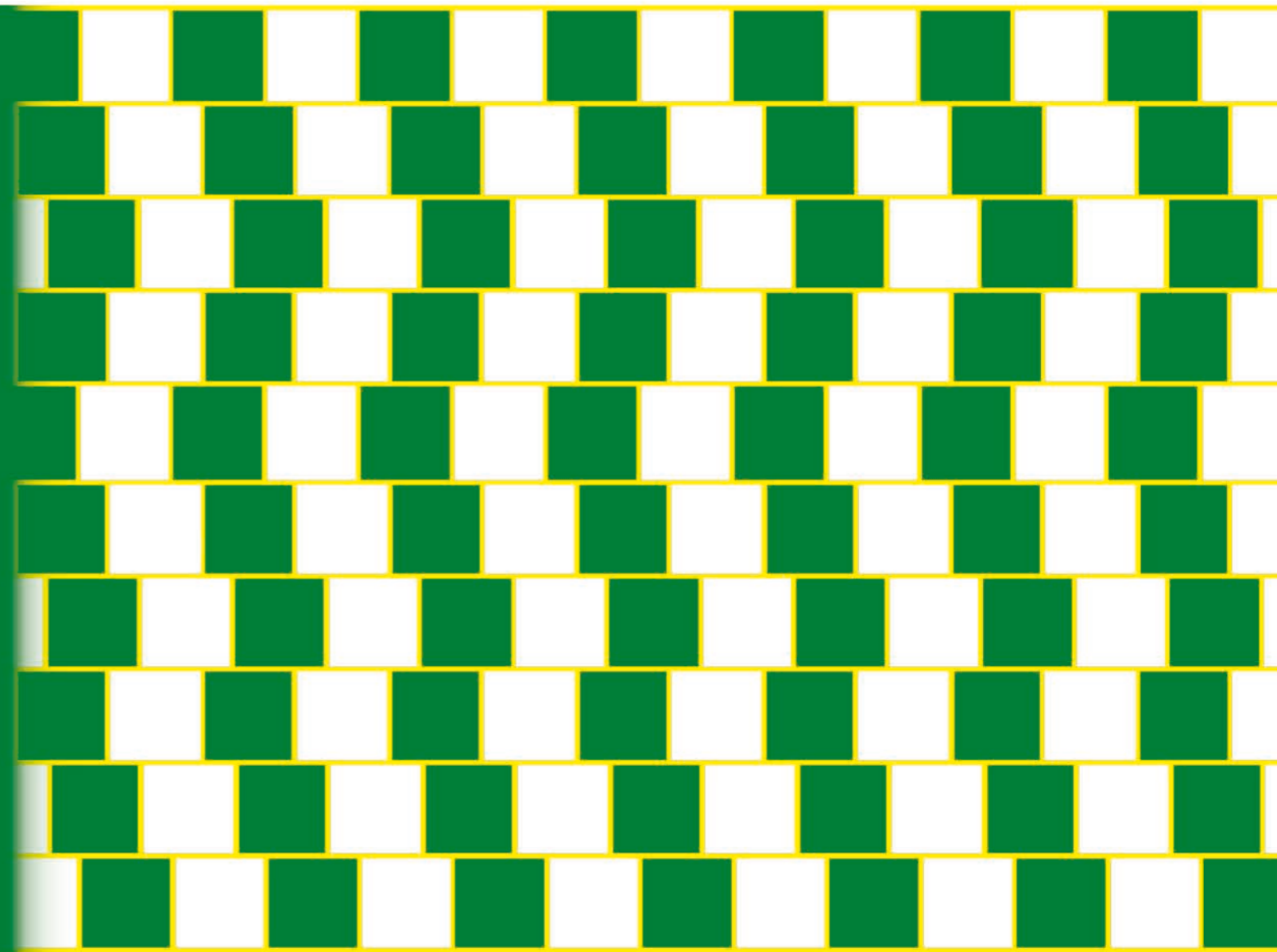
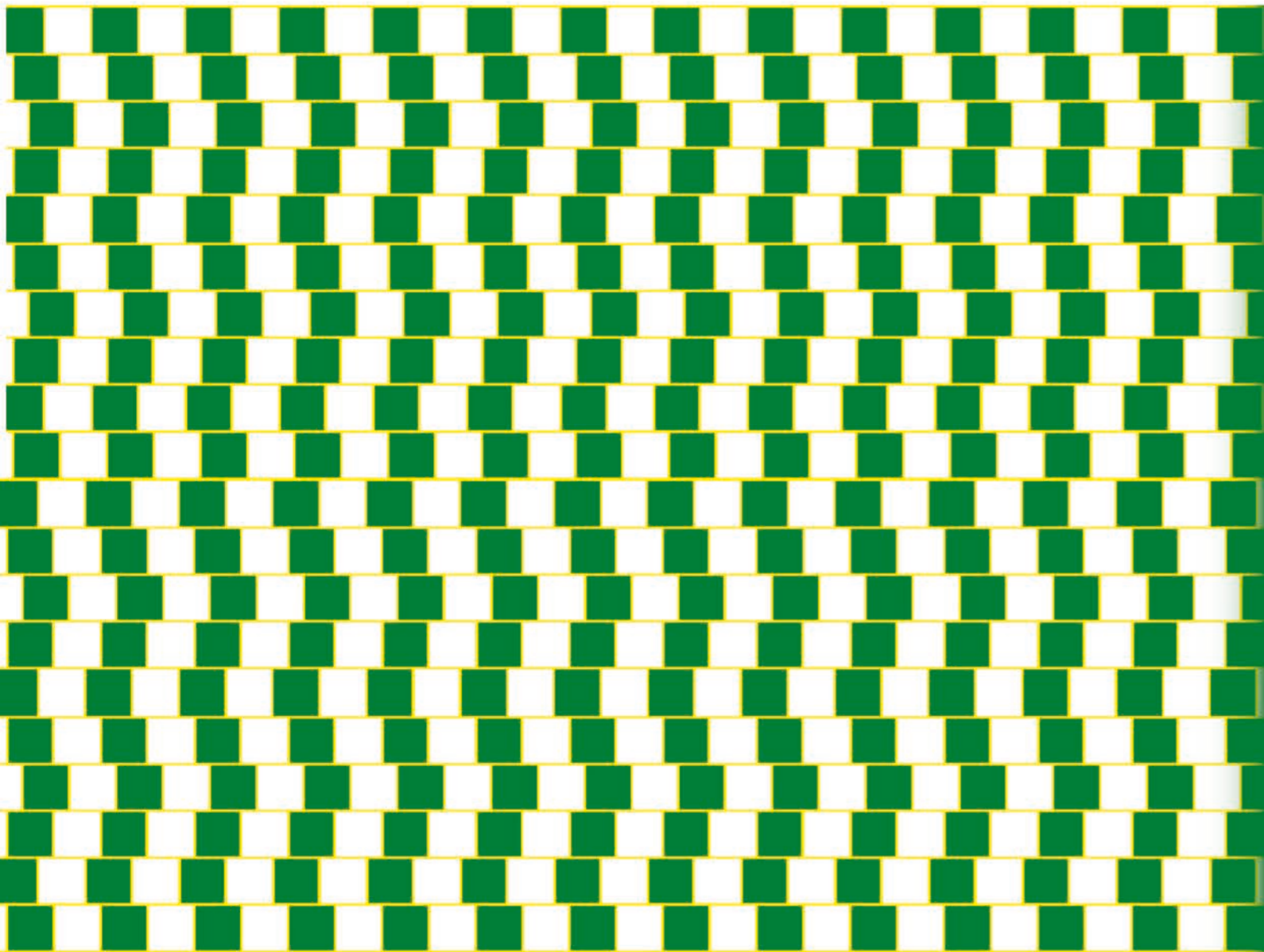


Zeitschrift für Theaterpädagogik

25. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 54

Zeitschrift für Theaterpädagogik

25. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 54



Theaterpädagogik
zwischen den Künsten

Theaterpädagogik
zwischen den Künsten



Besuchen Sie uns unter:

www.theaterbuch-versand.de

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

Fordern Sie auch unseren kostenlosen Gesamtkatalog an!

TheaterBuchVersand
c/o Schultheater-Studio

Hammarskjöldring 17a 60439 Frankfurt am Main
Tel. (069) 212-30608 Fax. (069) 212-32070
e-mail: info@theaterbuch-versand.de

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

8. Sommerakademie der DGfT

Die Weisheit des Körpers
KÖRPER-wahrnehmung-wissen-ausdruck

Akademie Remscheid
10.-14. Juni 2009

Flyer anfordern: www.dgft.de

Anmelden über: Akademie Remscheid

• Marina Stauch: Tel. 02191-794211 • stauch@akademieremscheid.de



DGfT – Deutsche Gesellschaft für Theatertherapie

Improvisationstheater

– Das Publikum als Autor – Ein Überblick
Dagmar Dörger/Hans-Wolfgang Nickel

ISBN 978-3-937895-62-8, 256 Seiten, 2008, 14,80 €

Improvisationstheater – das Publikum als Autor

- gibt einen Überblick vom antiken Mimus bis zur Wiederentdeckung der Improvisation im 20. Jahrhundert,
- dokumentiert die Entwicklung zentraler Begriffe,
- stellt wichtige historische Zeugnisse zusammen,
- kommentiert ausführlich die wesentlichen Veröffentlichungen zu Improvisation und Improvisationstheater.

Improvisationstheater – ein Überblick

- bringt 18 ausführlich beschriebene Improvisationsprogramme (Langformen), bei denen das Publikum als Autor Inhalt und Ablauf bestimmt,
- ist wichtig für Theater, Pädagogik, Theaterpädagogik, Theaterwissenschaft, für Schul- und Theatergruppen.

Schibri-Verlag



Sie schlafen. Wir schreiben.

Auf nacht kritik.de finden Sie die Kritiken zu wichtigen Theaterpremierern immer schon am Morgen danach. Und wenn Sie nicht schlafen wollen, können Sie selbst einen Kommentar schreiben.

nacht kritik.de



Spielleitung
Theaterpädagogik / BuT

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.

Start: Mai 2009

Leitung: Felicitas Jacobs, Ricarda Schuh & Dozententeam
in Kooperation mit dem Theater Hebbel am Ufer Berlin / HAU

Stiftung SPI
030-2511208
www.stiftung-spi.de

Stiftung SPI

Praxis • Theorie • Innovation

Berliner Beiträge zu Bildung,
Gesundheit und Sozialer Arbeit

Die Schriftenreihe der Alice Salomon Hochschule Berlin thematisiert aktuelle Erkenntnisse und wichtige Positionen mit dem Ziel, fruchtbare Diskussionen auf den Weg zu bringen und den wechselseitigen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich zu initiieren und zu intensivieren.

• **Band 1 • Differenz und Soziale Arbeit – Sensibilität im Umgang mit dem Unterschiedlichen**

von Heiko Kleve, Gerd Koch und Matthias Müller
192 Seiten, 2003, 16,80 €, ISBN 3-933978-80-7

• **Band 2 • Die Zeit des Sterbens – Diskussionen über das Lebensende des Menschen in der Gesellschaft**

von Andreas Brüning und Gudrun Piechotta
250 Seiten, 2003, 16,80 €, ISBN 3-933978-85-8

• **Band 3 • Ganzheitlichkeit im Pflege und Gesundheitsbereich – Anspruch – Mythos – Umsetzung**

von Gudrun Piechotta und Norbert von Kampen
250 Seiten, 2006, 16,80 €, ISBN 3-933978-86-6

• **Band 4 • Case Management als Brücke**

von Matthias Müller, und Corinna Ehlers
192 Seiten, 2008, 14,80 €, ISBN 978-3-933978-88-2

• **Band 5 • Szeneorientierte Jugendkulturarbeit – Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener**

von Elke Josties
136 Seiten, 2008, 14,80 €, ISBN 978-3-937895-80-2

• **Band 6 • Soziale Arbeit und Ökonomisierung – Analysen und Handlungsstrategien**

von Christian Spatscheck, Manuel Arnegger, Sibylle Kraus, Astrid Mattner und Beate Schneider
180 Seiten, 2008, 16,80 €, ISBN 978-3-937895-83-3

• **Band 7 • Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss – Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium**

von Hilde von Balluseck, Elke Kruse, Anke Pannier und Pia Schnadt
ca. 259 Seiten, 2008, 16,80 €, ISBN 978-3-86863-010-7

7 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik [LBT] herausgegeben von Bernd Ruping, Marianne Streisand (Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen) und Gerd Koch (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin). Die Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik [LBT] veröffentlichen und diskutieren neueste Forschungsergebnisse der Theaterpädagogik als einer angewandten Wissenschaft und als pädagogisch-künstlerische Praxis. Ausgehend von der Aktualität einer praktischen Problemstellung oder eines Forschungsinteresses thematisieren sie: Die Vielfalt von Ansätzen, Methoden, Techniken und Verfahrensweisen der Theaterpädagogik in Geschichte und Gegenwart, ihre theoretischen und historischen Hintergründe, ihre internationalen Vernetzungen und ihre Verbreitungen in jeweils spezifischen Konkretisierungen sowie deren soziale, kulturelle bzw. biografische Kontexte. Als Zielgruppe wird eine theaterpädagogisch, pädagogisch sowie theater- und kultur-historisch interessierte Öffentlichkeit von Fachleuten und Amateuren anvisiert, die damit ein innovatives und zugleich kontinuierliches Forum erhält.

• **Band I • Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit** • H.-J. Wiese/M. Günther/B. Ruping
• ISBN 978-3-937895-10-9, 320 Seiten, 2006, 15,- €

• **Band II • Bausteine für eine Theorie der theatrale Erfahrung**
• H.-J. Wiese • ISBN 978-3-937895-15-4, 320 Seiten, 2005, 15,- €

• **Band III • Der Regenbogen der Wünsche • Augusto Boal**, Hg. von J. Weintz und B. Ruping • ISBN 978-3-937895-18-5, 200 Seiten, 2006, 20,- €

• **Band IV • Generationen im Gespräch** • Hg. von M. Streisand/U. Hentschel/A. Poppe/B. Ruping • ISBN 978-3-937895-22-2, 476 Seiten, 2005, 25,- €

• **Band V • Arena des Anderen** • Karola Wenzel
• ISBN 978-3-937895-40-6, 180 Seiten, 2006, 15,- €

• **Band VI • Talkin' 'bout My Generation – Archäologie der Theaterpädagogik II** • M. Streisand/N. Giese/T. Kraus/B. Ruping (Hg.)
• ISBN 978-3-937895-68-0, 492 Seiten, 2008, 25,- €

Ankündigung!

• **Band VII • Theatralität Online! – Positionen für eine theatrale Online-Interaktionspädagogik** • Frank Bonczek, Hans-Joachim Wiese, Andreas Horbelt, Martina Leeker und Alfred Wassermann, Julia Glesner, Steffen Lars Popp (Stand März 2009)
2009, ca. 15,- €, ISBN 978-3-86863-010-7???



schibri-Verlag
www.schibri.de

ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences



noch
in
Arbeit



schibri-Verlag • www.schibri.de

Inhalt

Editorial <i>Ulrike Hentschel</i>	3	Magazin	
Theaterpädagogik zwischen den Künsten		Sehen oder Nichtsehen – keine Frage? Impressionen eines Theaterprojektes mit blinden Laiendarstellern und sehenden Schauspielern <i>Jörn Waßmund</i>	47
Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute <i>Birgit Lengers</i>	5	Courage: Jugendtheater bei Spurensuche 9 <i>Hans-Wolfgang Nickel</i>	49
Thank you for the music ... Musik und Theater aus der Perspektive des Kunstunterrichts <i>Anne Zimmermann</i>	9	Ästhetische Interventionen – Ferienkurse 2008 am Institut für Theaterpädagogik an der UdK Berlin <i>Tine Pfeil / Maren Schmidt</i>	52
„HIER? WARUM BIST DU“ – Theaterpädagogik als interdisziplinäre Kunstform <i>Suna Fener</i>	12	Bühnen wider Willen – Inszenieren in nicht-theatralen Räumen – Zur 23. Bundestagung Theaterpädagogik vom 24.-26. Oktober 2008 <i>Nikolas Hamm / Christiane Kirchner</i>	53
Zwischen den Künsten – Vermittlung von bildender Kunst, Musik und Theater <i>Ursula Brandstätter</i>	14	Rezensionen	55
Von der Ausführung zur Aufführung: Performative Ansätze im Kontext musikvermittelnder Formate <i>Annika Vogt</i>	15	Ankündigungen	63
Das Z-Modul – ein transdisziplinäres Lehrangebot der Zürcher Hochschule der Künste <i>Daniela Fichte / Mira Sack</i>	18		
Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung <i>Karen Kipphoff</i>	20		
Das „gamePLAYtheater“: Theaterpädagogik interdisziplinär am Pfalztheater Kaiserslautern <i>Tobias Brutscher / Björn Friedrich / Nina Velmer</i>	25		
Erzählen in der Theaterpädagogik – mittendrin und drumherum <i>Kristin Wardetzky</i>	26		
Objekt- und Materialtheater <i>Gerd Koch</i>	31		
Szenenwechsel ³ Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater – ein fakultätsübergreifendes Symposium an der Universität der Künste Berlin <i>Wolfgang Ranft</i>	33		
Künste zwischen Angebot und Zumutung – Kunst als Kommunikation <i>Johannes Werner Erdmann</i>	34		
Fachdiskussionen			
Theater und Denken <i>Hans Martin Ritter</i>	39		
Theaterpädagogik – von der Revolte zum domestizierten Lehr- und Lernfach – Eine Polemik <i>Christoph Nix</i>	44		
Bundesweite Bildungsstandards im Schulfach Theater für die Sekundarstufe I – Eine bildungspolitische Diskussion <i>Volker Jurké</i>	45		

Theater über Leben

Entwicklungsbezogene Theaterarbeit
In der internationalen Theaterszene treten immer häufiger Theatergruppen auf, deren junge Darstellerinnen und Darsteller aus schwierigen sozialen Lebenssituationen kommen. In ihrer Themenwahl gehen sie von eigenen Erfahrungen aus, sie machen Theater über Leben und zeigen, wie sie mittels Theater überleben. Dabei überschreiten sie längst die Schwelle von der Sozialarbeit zur künstlerischen Produktion.

Dieses Buch verbindet Projekte aus Äthiopien, Bolivien, Deutschland, Ghana, Indien, dem Kongo, Nicaragua, dem Sudan, Thailand sowie den USA und deren ästhetische Reflexion mit wissenschaftlichen und politischen Positionen aus Kultur und Bildung sowie der Auswärtigen Kultur- und Entwicklungspolitik. Expertinnen und Experten wie Max Fuchs (Deutscher Kulturrat), Monika Griefahn (MdB), Christine M. Merkel (UNESCO), Henning Scherf (Pan Y Arte) u. v. a. nehmen mit ihren Beiträgen relevante Themen in diesem Kontext auf. In einem Serviceteil werden Beratungs-, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten aufgezeigt.



Theater über Leben
ISBN 978-3-937895-53-6
324 Seiten, 2007, 15,- €
Klaus Hoffmann
Ute Handweg
Katja Krause (Hg.)

**Schibri-Verlag**

Tel.: 039753/22757

Fax: 039753/22583

www.schibri.de

schibri-verlag@t-online.de

Theater interkulturell
ISBN 978-3-937895-79-6
226 Seiten, 2009, 15,- €
Klaus Hoffmann
Zehra Ipsiroğlu
Barbara Kantel u. v. m. (Hg.)

Theater interkulturell**Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen**

Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist heute auch Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Als Experten ihrer Lebensrealität bringen sie sich ins Spiel, entwickeln ihre eigenen Vorstellungen vom Leben und setzen sich kreativ mit der Erfahrung des Fremdseins auseinander: Hier ist Interkulturalität längst Alltag. Dieses Buch will einen Anstoß geben, die längst überfällige Auseinandersetzung mit der Interkulturalität in der Theaterpädagogik zu verstärken. Auf der Basis einer bundesweiten Bestandsaufnahme über die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es Empfehlungen für die konkrete Arbeit. Fachleute aus Theorie und Praxis äußern sich grundsätzlich zur Interkulturalität und zu den Wirkungen des Theaters und beschreiben anschaulich Probleme und Chancen. In einem Serviceteil gibt es außerdem Adressen von Theaterverbänden, Aus- und Fortbildungsinstitutionen und Festivals und Tipps für finanzielle Förderung.

Impressum

- Herausgeber: 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
Dieter Linck, e-mail: tina.dieter@gmx.de
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 Theater in Schulen (BV TS) (Dieter Linck, Volker Jurké: volju@t-online.de)
Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (Andreas Poppe)
Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (Gerd Koch, Florian Vaßen)
- Hefredaktion: Gerd Koch, Florian Vaßen
Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
- Grafische Gestaltung: Arite Nowak. Cover – Arite Nowak
Copyright: 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 TS, Bundesverband Theater an Schulen; Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, e-mail: mail@butinfo.de

ISSN 1865-9756

Noch ein Jubiläum! Nach dem fünfzigsten Heft, erschienen im April 2007, beginnt mit Heft 54, dem ersten im Jahr 2009, der 25. Jahrgang der „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“. Wieder ein Grund zum Feiern, aber auch eine Gelegenheit zu fachlichen Rückblicken und Selbstverständigungen. Im 25. Jahrgang ist nicht mehr alles neu, die Zeitschrift für Theaterpädagogik kann bereits auf eine Kontinuität in der Fachdiskussion zurückblicken. Und es lohnt sich Themen wieder aufzugreifen, Entwicklungen zu beobachten, Perspektiven und Korrespondenzen zu bedenken. Das gilt auch für das Thema des vorliegenden Heftes.

Der Schwerpunkt dieses Heftes „Theaterpädagogik zwischen den Künsten“ wurde bereits im Heft 31, 1998 im 14. Jahrgang der Zeitschrift thematisiert. Damals hieß das Thema „Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik“ und war angeregt durch die Jahrestagung des BuT, die sich mit „Inspiration und Irritation“ der Theaterpädagogik durch die anderen Künste auseinandersetzte. In seinem einleitenden Beitrag schrieb Gerd Taube:

„Theater nutzt a priori Äußerungsformen anderer Künste: Auf dem Theater wird getanzt, gesungen, musiziert, der Bühnenraum und der Zuschauerraum sind architektonisch gestaltet, die Handlungsorte werden durch gemalte oder plastisch gestaltete Bühnenbilder repräsentiert. Die Worte, die auf dem Theater gesungen oder gesprochen werden, sind in aller Regel von Dichtern und Dramatikern erfunden und aufgeschrieben worden. Insofern sind die Einflüsse der ‚anderen Künste‘ auf das Theater zunächst nicht spezifisch, sondern eher für Theater konstituierend.“

Gut zehn Jahre später hat sich eine kunstspartenübergreifende Arbeit im Theater weiter etabliert und auch deutliche Veränderungen erfahren, die ihm eine neue Qualität verleihen. Das gilt in besonderem Maße für das zeitgenössische, so genannte performanceorientierte oder postdramatische Theater. Es ist durch eine Enthierarchisierung der theatralen Elemente gekennzeichnet. Die verschiedenen an einer Aufführung beteiligten Künste werden nicht der Dominanz eines dramatischen Textes und seiner Inszenierung untergeordnet, sondern bleiben in ihrer jeweiligen Besonderheit bestehen, so dass zwischen ihnen Verbindungen, Korrespondenzen entstehen können (vgl. Lehmann, Postdramatisches Theater, FfM 1999, S. 146 ff.). Der Komponist und Theatermacher Heiner Goebbels kennzeichnet dieses, seine Arbeiten leitende Prinzip folgendermaßen: „Mich interessiert es, ein Theater zu erfinden, wo all die Mittel, die Theater ausmachen, nicht nur einander illustrieren und verdoppeln, sondern wo sie alle ihre eigenen Kräfte behalten, aber zusammen wirken, und wo man sich nicht mehr auf

die konventionelle Hierarchie der Mittel verlässt. Das heißt, wo ein Licht so stark sein kann, dass man plötzlich nur noch dem Licht zuschaut und den Text vergisst, wo ein Kostüm eine eigene Sprache spricht oder ein Abstand zwischen Sprecher und Text da ist und eine Spannung zwischen Musik und Text“ (Goebbels zit. n. Lehmann 1999, S. 147).

Diese und andere Entwicklungen des zeitgenössischen Theaters im Blick zu haben, an sie produktiv und rezeptiv anzuknüpfen und mit ihnen zu spielen, ist für die theaterpädagogische Praxis selbstverständlich. Der Bezug zu und der produktive Umgang mit künstlerischen Verfahren des zeitgenössischen Theaters – hier immer in dem Bewusstsein, dass die Rede von *dem* zeitgenössischen Theater ein Konstrukt ist – regt im theaterpädagogischen Bereich die Arbeit mit Materialien und Verfahren verschiedener Kunstformen an, bis hin zu Ergebnissen, die sich nicht mehr einer spezifischen Kunstform zuordnen lassen: walk acts, theatrale Installationen, ortsspezifische Aktionen u. a. m.

Im ersten Teil dieses Heftes „Theaterpädagogik zwischen den Künsten“ werden solche interdisziplinäre Ansätze theater-, kunst- und musikpädagogischer Arbeit aus verschiedenen Kontexten vorgestellt. Konzeptionelle Einordnung und die Darstellung ausgewählter Beispiele bleiben dabei eng aufeinander bezogen. Die Beiträge machen deutlich, in welcher Weise aktuelle kunstspartenübergreifende Entwicklungen innerhalb der kunst-, musik- und theaterpädagogischen Ausbildung und der Praxis an verschiedenen Orten (Theater, Schule, Weiterbildung) aufgegriffen und transformiert werden.

Im zweiten Teil, den Fachdiskussionen, werden weitere Korrespondenzen aufge-

nommen. Hans Martin Ritter bezieht sich in seinem Beitrag auf den Artikel von Hans-Thies Lehmann, Theater/Theorie/„Fatzler“ aus Heft 53 dieser Zeitschrift und nimmt dessen Frage nach dem Zusammenhang von Denken und Theater noch einmal auf. Christoph Nix, Intendant des Theaters Konstanz, bietet mit seiner Polemik zur Theaterpädagogik als domestiziertem Lehr- und Lernfach eine Diskussionsvorlage, die hoffentlich von vielen Seiten aufgegriffen wird. Volker Jurké gibt einen Überblick zur schwierigen Debatte um Bildungsstandards in den künstlerischen Unterrichtsfächern, die eine Positionierung auch für das Fach Theater in der Schule erforderlich macht.

Das Magazin gibt wie immer Informationen und Berichte von Tagungen, Konferenzen, Festivals, Projekten und in den Ankündigungen finden sich Hinweise auf kommenden Veranstaltungen und aktuelle fachpolitische Entwicklungen.

25

Kontakt Autorinnen und Autoren

Ursula Brandstätter u.brandstaetterweb.de	Gerd Koch koch@asfh-berlin.de	Maren Schmidt maren.schmidt2@gmx.de
Hans-Werner Erdmann erdfaust@gmx.de	Birgit Lengers birgit@lengers.de	Egon Turecek egon.turecek@kphvie.at
Suna Fener mail@suna-fener.de	Hans-Wolfgang Nickel Dagmar.Doerger@t-online.de	Floria Vaßen florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
Daniela Fichte daniela.fichte@zhdk.ch	Christoph Nix NixCh@stadt.konstanz.de	Nina Velmer (Tobias Brutscher, Björn Friedrich) n.velmer@pfalztheater.bv-pfalz.de
Nikolas Hamm post@nikolashamm.de	Barbara Pfaffenwimmer b.pfaffenwimmer@gmx.at	Annika Vogt annika.vogt@hslu.ch
Ulrike Hentschel uhen@udk-berlin.de	Martina Pfeil pfeil@fh-potsdam.de	Jörn Waßmund post@kulturundmehr.org
Volker Jurké volju@t-online.de	Wolfgang Ranft wolfgangranft@hotmail.com	Kristin Wardetzky Kristin.wardetzky@gmx.de
Karen Kipphoff karen.kipphoff@khib.no	Hans-Martin Ritter hansmartinritter@web.de	Anne Zimmermann anne.s.zimmermann@web.de
Christiane Kirchner christiane.kirchner@web.de	Mira Sack mira.sack@zhdk.ch	

Theaterspielen als ästhetische Bildung

Ulrike Hentschel

3. Auflage, ca. 260 S.

Wieder erhältlich! Im Schibri-Verlag erscheint **im Sommer 2009** die 3. Auflage von „Theaterspielen als ästhetische Bildung“. Jenseits der vielfältigen Instrumentalisierungen, die Theaterspielen als Mittel einer moralischen und/oder politischen Erziehung begreifen, als Methode zur Vermittlung von vielfältigen Kompetenzen, setzt das Konzept der ästhetischen Bildung an der besonderen Materialität des Theaters an und an den spezifischen Erfahrungsmodi, die das Theaterspielen den Akteuren eröffnet. Dazu greift es auf eine Phänomenologie des künstlerischen Schaffensprozesses zurück, wie sie in den Künstlertheorien des Schauspielens vorliegt. Die Kategorie des „Zwischen“ erweist sich dabei als konstitutiv für die Beschreibung des Prozesses der ästhetischen Bildung, die mit dem Theaterspielen einher geht.

Anzeigenschluss

für das Heft 55

ist der 21.08.2009.

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 Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und eineinhalbfachem Zeilenabstand.
- * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
- * Bitte nichts layouten!
- * Wir bitten keinen Blocksatz sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Worttrennungen vorzunehmen.
- * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser. Bitte die Titel möglichst kurz fassen!
- * 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.

Theaterpädagogik zwischen den Künsten

Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute

Birgit Lengers

Das Erbe der Avantgarde: Materialdenken und Abstraktionswille

In Peter Simhandls Überblickswerk „Bildertheater. Bildende Künstler des 20. Jahrhundert als Theaterreformer“¹ ist der Beitrag bildender Künstler, der sich im optisch dominierten Theater von Adolphe Appia bis Robert Wilson niederschlägt, eingehend dokumentiert. In einem historischen Exkurs unter dem Titel „Interferenz und Durchdringung“² skizziert auch Gerd Taube in dieser Zeitschrift den Einfluss der Bildenden Kunst auf das Theater. Im Fokus beider Betrachtungen stehen Entgrenzungs- und Theatralisierungstendenzen der Bildenden Kunst. Beschrieben wird der Paradigmenwechsel von einer von Werkcharakter und -ästhetik definierten Kunstauffassung zu einer performativen Kunst. Zum anderen beschreibt Simhandl ein von der Bildenden Kunst inspiriertes Theater der Bilder, denn interessanterweise geht kunsthistorisch mit dem Wunsch nach Annäherung von Kunst und Leben die Verweigerung der Kunst einher, Wirklichkeit abzubilden. Der Bildinhalt erfährt eine radikale Abwertung, die Auseinandersetzung mit dem Formproblem tritt in den Vordergrund. Die bildenden Künstler suchen nach einer autonomen Bildsprache. Diese Suche nach Formen, die nicht als Zeichen auf etwas anderes außerhalb ihrer selbst verwiesen, ist als wesentlicher Impuls aus der Bildenden Kunst für das Theater wirksam geworden. Der Paradigmenwechsel von der Natur, dem Vielfältigen und Besonderen, zum Elementaren, zur Abstraktion und Konstruktion findet zeitlich versetzt auch im Theater statt. Nach Erika Fischer-Lichte führte der materialistisch-synthetische Zugriff in der Darstellenden Kunst zur Konstitution neuer theatraler Codes, die bis in die heutige (postdramatischen) antinaturalistische Theaterpraxis wirksam sind. Folgende drei Aspekte möchte ich aus ihren Ausführungen³ herausgreifen:

1. der Versuch die Theaterkunst in ihre konstituierenden materiellen Elemente (Bewegung, Wort, Raum, Körper, Rhythmus) zu zerlegen und neu zu kombinieren, sowie die Möglichkeit beliebige Elemente anderer kultureller Systeme zu übernehmen und als theatralische Zeichen einzusetzen,
2. die neuen Codes sind nicht Zeichen für eine außertheatralische Realität, sondern gebildet oder gefunden, sie sind abstrakt, d. h. semantisch neutral,
3. der Prozess der Bedeutungskonstituierung findet als aktiver und kreativer Akt im Kopf des Zuschauers statt, erst in der Rezeption entfalten die theatralen Zeichen ihr Wirkungspotential.

Es lässt sich festhalten, dass die Bildende Kunst durch die Avantgardebewegung in Aktionskunst, Happening und Performance eine richtungweisende Erweiterung ins Theatrale erhielt. Das Theater

wiederum eignete sich die oben angeführten Prinzipien und damit einhergehenden Verfahren (Montage- und Collagetechnik, Fragmentierung und Synthetisierung, Neukontextualisierung von *ready mades*) der Bildenden Kunst an, die sich heute besonders in der Betonung der Eigenrealität und Materialität der Theaterzeichen zeigen.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch darstellen, welche interdisziplinären Spielräume und Vermittlungsstrategien sich heute dank Orientierungsfunktion und Hinterlassenschaft der Bildenden Kunst für das Kindertheater und insbesondere für die Theaterpädagogik eröffnen.

Bildnerische Konzepte und Zugänge im Kindertheater

*Die Künstler sollen ins Theater ihr Kunstprinzip einbringen.
Nicht in Gestalt des Bühnenbildes.
Was ich dem Theater zufüge, das ist ein Verhaltensprinzip
geprägt durch die Bildende Kunst.
(Wolf Vostell)*

Bildherstellung – Bildwahrnehmung

Ich möchte mit einigen aktuellen Bildbeispielen aus dem sog. „Theater von Anfang an“⁴, konkretisieren, wie produktiv das „Materialdenken“ und das „Verhaltensprinzip“ der Bildenden Kunst als künstlerisches Verfahren im Theater für Zuschauer im Vorschulalter sein kann. Visuelle Dramaturgie, Bildwahrnehmung, konkrete Materialität und Gleichwertigkeit der Theaterzeichen bestimmen hier die Rezeption. Der Zuschauer wird somit aktiv als Produzent eines Sinnzusammenhangs jenseits der Sprache gefordert. Durch seine Imagination entstehen selbst aus abstrakten Ausdrucksformen Bedeutungen, vielleicht auch Geschichten.

Die folgenden Bilder sprechen für sich: Alle drei Inszenierungen setzen auf die Theatralität bildlicher und materieller Prozesse: Zur experimentellen Künstlergruppe TAM theatromusica gehören eine Bildhauerin und ein Musiker. Ihre Arbeitsweise ist interdisziplinär. Bei „Al di La“ inszenieren die Spieler mit Licht und Schatten ein Wahrnehmungsspiel: Einfache geometrische Formen erscheinen als bewegte Bilder plastisch und flächig, groß und klein, hell und dunkel. Bei „Ucellini“ stellt eine Malerin die imaginäre Evolution des Fisches zum Vogel bildnerisch dar. Die Bildherstellung gerät hier zum Tanz. Die clowneske „Gribouillie“ steckt ihren Aktionsraum mit Klebeband ab und lässt dann ihre Kunstwelt vor den Augen der Zuschauer mit Hilfe eines großen weißen Papiers entstehen,

Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute



„Uccellini“ von Paolo Cordona und Isabelle Hervouët (Association SKAPPA, Marseille/Frankreich); „Das gestische Material ist der Ausgangspunkt. [...] Aus Strichelungen und Skizzen bildet sich ein Universum [...]. Wenn das Bild fertig ist, kann man auf eine Welt sehen und sie solange betrachten, wie man will.“ (Isabelle Hervouët)

Bild in der Mitte: „AL di LA“ von Laurent Dupont (TAM teatromusica, Padova/Italien), Foto: Richard Stöhr

Bild unten: „Gribouillie“ – ein visuelles Spiel für ein ganz junges Publikum von Flop und Foussit (Cie. Lili Désastres, Marcé/Frankreich), Foto: beim Theater.



das gefaltet, geschnitten, geglättet, beklebt und bemalt wird. In der Ankündigung heißt es programmatisch: „Theater muss nicht immer Geschichten erzählen. ‚Gribouille‘ öffnet ihren Theaterraum mit wenigen, einfachen, konkret sinnlich erfahrbaren Aktionen und lässt jede Menge Geschichten in den Köpfen der Kinder entstehen“. Die bildnerisch-performativen Produktionsweisen gehen einher mit Rezeptionsweisen, die Wahrnehmung und Begreifen nicht als intellektuellen, begrifflichen Vorgang versteht, sondern als sinnlichen und körperlichen.

Die Merkmale, die Simhandl für sein „Bildertheater“⁵ anführt, gelten heute nicht nur für viele Spielarten des postdramatischen Theaters, sondern ebenso für die performativen Theaterformen, die als Zielgruppe Kinder von 0 bis 6 Jahren im Blick haben:

- Das Bildertheater erzählt keine kausallogisch aufgebauten Geschichten, sondern reiht bewegte Bilder aneinander.
- Es stellt keine psychologisch ausdifferenzierten Charaktere auf die Bühne, sondern ‚Kunstfiguren‘.
- Es übt keine illusionistische Nachahmung, sondern kreierte autonome Realitäten mit eigener Raum- und Zeitstruktur.
- Es vermittelt keine rational fassbaren Botschaften in diskursiver Sprache, sondern schafft ganzheitliche Bildwelten.
- Es versucht die Grenze zwischen Bühne und Zuschauerraum durchlässig zu machen, auf nichtillusionistische Weise die Kunst dem Leben anzunähern.

Die zugrunde liegenden Verfahren der Bildenden Kunst sind offensichtlich: Prinzipien der Bild-Herstellung, der konkreten Materialforschung und -gestaltung werden gemeinsam mit den Kindern erfahrbar gemacht. Die prozessualen Vorgänge und die hergestellten autonomen Bildwelten zeichnet ein „Realcharakter“ aus, der – wie es Simhandl für die Performance und das Happening formulierte – augenscheinlich „aus dem Materialdenken der Bildenden Kunst herrührt“.

Theaterpädagogik als interdisziplinäre ästhetische Forschung

Die Theaterpädagogik als Kunstform hat in gleicher Weise wie die Darstellende Kunst eine signifikante interdisziplinäre Erweiterung erfahren. So bezieht sich die theaterpädagogische Projektarbeit explizit auf kunstpädagogische Ansätze⁶ und versteht sich nicht mehr als Spielpädagogik, sondern als ästhetische Forschung. Im Vordergrund stehen Präsenz und Präsentation, weniger Repräsentation und Fiktion. Hier sei, um ein aktuelles Beispiel zu nennen, das sich aber gerade durch seine vielgestaltigen Arbeits- und Präsentationsformen an der Schnittstelle zwischen Darstellender und Bildender Kunst anbietet, auf die Winterakademie des Theaters an der Parkaue in Berlin verwiesen⁷. Seit der Spielzeit 2005 bietet die Parkaue nun schon zum vierten Mal in den Winterferien Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 20 Jahren dieses einwöchige theater- und kunstpädagogische Format an. In mehreren „Laboren“ betreiben Künstler, Experten und je 10 Teilnehmer mit theatralen und bildnerischen Verfahren ästhetische Forschung. Ausgangspunkt ist eine konkrete Fragestellung. Die prozessuale Arbeitsweise in den Laboren orientiert sich an der Lebensrealität, den Alltagserfahrungen und dem Interesse der Teilnehmer. Mithilfe künstlerischer Erkenntnisformen und Strategien (Sammeln, Ordnen, Kontrastieren, Rahmung, Herstellung und Lenkung von

Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute

Aufmerksamkeit, Verdichten) und wissenschaftlicher Methoden (Befragen, Recherchieren, Vergleichen, Analysieren, Kategorisieren, Dokumentieren, Archivieren, Kommentieren) werden die Themen erarbeitet und in unterschiedlichen Formaten aufgeführt. Mit professionellen Künstlern unterschiedlicher Disziplinen entwickeln und präsentieren die Kinder und Jugendlichen site specific performances, Ton-Collagen, lecture performances, bespielte und unbespielte Installationen, szenische Führungen, Videoinstallationen, Interventionen und Theaterperformances, die sich als szenisch-bildnerische Recherchen und ‚künstlerische Eroberung‘ des urbanen Lebensraumes begreifen. Das Projekt ist exemplarisch für ein neues Verständnis theaterpädagogischer Arbeit als einer eigenständigen interdisziplinären Kunst und Projektgattung, der es weniger um Repräsentation denn um Präsentation im Sinne einer Neuinszenierung, Neukontextualisierung von vorhandenem und vorgefundenem Material geht.

Karola Marsch, leitende Dramaturgin und Theaterpädagogin, formulierte den emanzipatorischen Aspekt so: „Was passiert, wenn man keine Theaterstoffe nimmt, sondern mittels einer Methode auf Recherche geht und sich dann mit den Fundstücken eine theatrale Form erarbeitet? Wie ändert sich die Wahrnehmung, und wie kann man das künstlerisch ausdrücken? [...] Wir wollen diesen Paradigmenwechsel auch in der Theaterpädagogik. Es geht nicht darum, dass die Kinder das sehen, was wir wollen, sondern sie sind die Experten“.⁸

Ich möchte im Folgenden anhand von zwei Beispielen aus der ersten („Sagen wir wir sind die Zukunft“) und der zweiten („Sagen wir normal ist anders“) Winterakademie die bildnerischen Strategien in der Laborarbeit exemplarisch herausarbeiten.

Freakshow der Objekte

In „Your Normal Freak“, einem interdisziplinären und binationalen Labor unter der Leitung der deutschen Regisseurin und Performerin Gudrun Herrbold und der bildenden Künstlerin Katalin Soós aus Ungarn, untersuchten 12 deutsche und ungarische Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren spielerisch Abnormalität und Monstrosität.

Dazu suchten sie sich ein persönliches Objekt (Kleiderbügel, Wäscheklammer, Kabel etc.), das sie im Außenraum in Szene setzten und behaupten sich als Spieler gleichberechtigt neben agierenden Gegenständen und besessener Materie auf der Bühne. In ihrer Präsentation collagieren die Jugendlichen Spielszenen mit Videosequenzen, in denen die Dingwelt anthropomorph inszeniert und mit live synchronisierten Dialogen psychologisiert wird. So wird

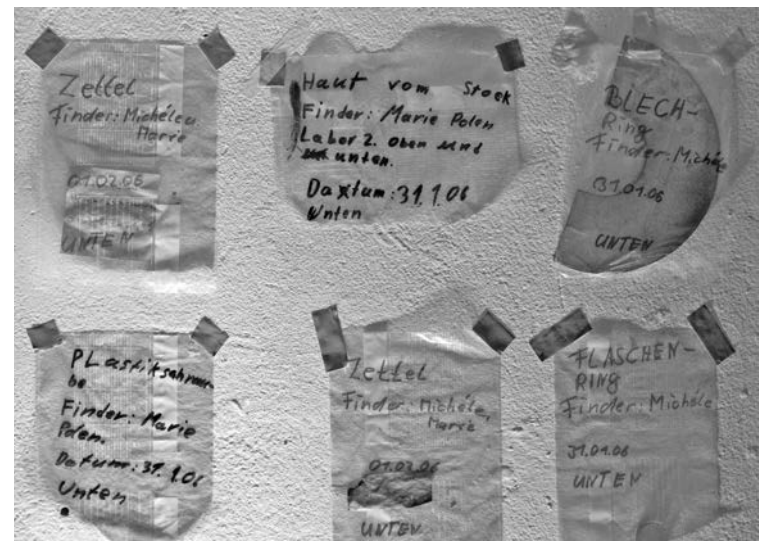
Foto: Christian Brachwitz

die romantische Liebe zwischen einem Verlängerungskabel und einem alten Tennisball durch den Nebenbuhler in Gestalt einer leeren Wasserflasche gefährdet oder ein weißes Kissen wird von einer Wäscheklammer zur Revolution verführt. Menschliche Verhaltensweisen werden im Szenario der Alltagsgegenstände verfremdet und ad absurdum geführt. Normalität wird in der Freakshow der Objekte szenisch befragt und erscheint ver-rückt.

Sprechende Orte

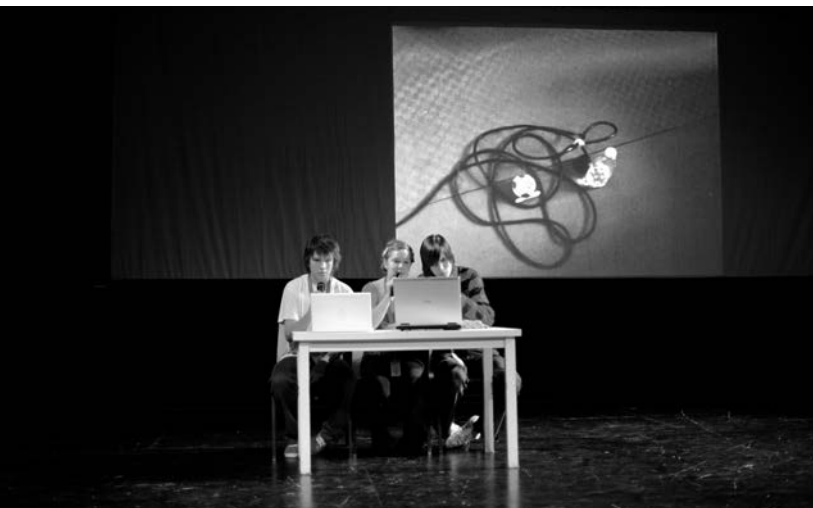


Die Kita am Weißenseer Weg war bis Dezember 2003 in Betrieb und wurde inzwischen abgerissen. Fotos: Maria Wolgast



Als „Theatre on Location“ bezeichnet Hans-Thies Lehmann ein Theater, das eine bestimmte Lokalität, Architektur aufsucht, um den Ort zum Sprechen zu bringen. Der Ort wird sichtbar gemacht und erscheint in einem neuen „ästhetischen Licht“. Er wird zum zentralen Mitspieler, die Zuschauer und Akteure zu „Gästen des Orts“.⁹

Ausgangspunkt des Labors „Spurensicherung“ unter der Leitung der Szenografin Maria Wolgast war ein leeres Gebäude, eine ehemalige Kindertagesstätte in Berlin-Weißensee, die vor dem Abriss stand. Die Teilnehmer im Alter zwischen 8 und 12 Jahren waren aufgefordert sich den Ort über Recherche zu erschließen, sie sam-



Bildnerische Strategien im Theater und in der Theaterpädagogik heute

melten Dokumente, werteten (unter fachkundiger Anleitung eines Polizisten) Spuren aus und interviewten Zeugen. Das gesammelte Material wurde gesichtet, analysiert, dokumentiert und vor Ort ausgestellt. In der zweiten Phase wurden die szenische Fantasie der Teilnehmer angeregt vom realen Ort, der nun als Tatort neu definiert wurde. Auf Basis der gesicherten Spuren wurden Mutmaßungen angestellt, was sich dort abgespielt haben könnte. Die Räumen wurden z. T. neu gestaltet und theatral überschrieben. Bei der Präsentation führten die Kinder das Publikum als ‚Tatort-Guides‘ durch die in Szene gesetzten und damit zum Sprechen gebrachten Räume.

Potential bildnerischer Strategien

Die Beispiele zeigen, dass sich bildnerische und performative Zugriffe als Erweiterung der theaterpädagogischen Projektarbeit in besonderer Weise anbieten: Jeder beliebige Gegenstand, jede Zeit, jeder Ort (Dinge des Alltags, Objekte der Kunst, biographische Erfahrungen) und jede (individuelle, soziale, gesellschaftspolitische) Fragestellung, jeder Diskurs (z. B. „Was ist Normalität?“ als Fragestellung der 2. Winterakademie) lässt sich prinzipiell bildnerisch-performativ erschließen, ohne dass es eines dramatischen Textes, fiktiver Rollen und einer linearen Narration bedarf. Auch wird in diesem Sinne ein Disziplinen übergreifendes, heterogenes Projekt eher einer kollektiven Kreativität¹⁰ und somit der Autorenschaft der Gruppe zugeschrieben, nicht der künstlerischen Autorität eines Regie führenden Spielleiters. Und nicht zuletzt vermeiden genannte Präsentationsformen eine Konkurrenz zum konventionellen professionellen (Stadt-)Theater. So werden bildnerische Techniken und Prinzipien produktiv in Formen des *devising theatre*¹¹. eingesetzt. Unter *devising* versteht man einen kollektiven Theaterprozess, der bei der Erarbeitung einer Inszenierung nicht von einem schon existierenden (dramatischen) Text ausgeht, sondern von den Bedürfnissen der Gruppe und deren Themenstellung. Der Arbeitsprozess umfasst: Materialrecherche, Generierung und Strukturierung von szenischem Material, Improvisation, Notation und Evaluation. Nach jeder Arbeitsphase werden gemeinsam Strategien für den nächsten Schritt entwickelt, bis es zur Aufführung kommt. Wie *site specificity* und Improvisation kann ein bildnerischer Ausgangspunkt eine produktive *devising strategy* sein. Ein Bild, ein Objekt (Wäscheklammer, Wasserflasche), eine Raumsituation (z. B. eine leerstehende Kita) oder szenographische Konstellation kann den Ausgangspunkt eines *devising* Prozesses bilden. Statt, wie im Theater üblich, ein Bühnenbild zu einer Szene zu erfinden, ist die Herausforderung, eine Szene zu einem Gegenstand oder zu einem Ort zu erfinden und dabei die visuellen, ikonographischen, materiellen oder topographischen Merkmale der Vorgabe für die Szene produktiv werden zu lassen. Immer wird der Abstraktionsprozess zu erkennen sein, die transdisziplinäre Übertragungsleistung von einem Medium zu einem anderen, die somit einen allzu simplen, illustrativen Zugriff verhindert und zu komplexeren Ergebnissen führen kann.

Szenisch eingesetzt führen gestalterische Verfahren der Bildenden Kunst wie Rahmung, Komposition, Serialität, Kontrastierung, Collage und Montage zu neuen visuellen Dramaturgien und Spielformen. Die intermediale Verschiebung unterläuft fast immer Darstellungskonventionen und betont den prozessualen Akt der Darstellung. Die Auseinandersetzung mit bildnerischen Strategien bekommt für die Theaterpädagogik eine weitere Relevanz.

Mit der zunehmenden Präsenz von Bildmedien, aber auch der Entwicklung neuer Medientechnologien ist unsere Gesellschaft nicht nur durch die Rezeption von Bildern bestimmt, sondern auch bereits Kinder und Jugendliche werden mit Digitalkameras oder Foto-Handys selbst zu Produzenten von Bildern.¹² Der Reflexion der Veränderbarkeit und Manipulation von Bildmaterial tragen Projekte wie die Winterakademie Rechnung. Es gilt mit bildnerischen Strategien zu untersuchen, wie uns Bilder beeinflussen, wie sich unser Verhältnis zu den Bildern der Gesellschaft verändert. Theater wiederum ist Schule der Wahrnehmung und erschüttert Routinen der Wahrnehmung. Theater sehen, erfahren und selber spielen hilft, die Welt als inszeniert zu begreifen und als komplexes Zeichensystem zu deuten. Der Weg zur Einsicht in die Konstruktion (medialer) Wirklichkeiten und die Eigengesetzlichkeit künstlerischer Welten kann, wie die Beispiele zeigen, sehr produktiv über Strategien und Verfahren eingeschlagen werden, die der Bildenden Kunst entlehnt sind.

Anmerkungen

1 *Simhandl, Peter: Bildertheater. Bildende Künstler des 20. Jahrhunderts als Theaterreformer. Berlin 1993.*

2 *Taube, Gerd: „Interferenz und Durchdringung. Über den Einfluss der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert.“ In: Korrespondenzen, Heft 31, S. 2–11.*

3 *vgl. Fischer-Lichte, Erika: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen 1993, S. 301–307.*

4 *Siehe hierzu auch: www.theatervonanfangen.de*

5 *vgl. Simhandl, S. 8*

6 *vgl. Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. 2001 Köln.*

7 *siehe auch www.winterakademie-berlin.de und Marsch, Karola und Wiltenbacher, Sascha: „Die Winterakademie“. In: Spielplatz 20 – Kinder und Jugendliche spielen Theater. Drei Theaterstücke und drei Konzepte. Herausgegeben von Marion Victor. Frankfurt am Main (Verlag Der Autoren), April 2007, S. 135–177.*

8 *Dokumentation der Winterakademie 1 „Sagen wir wir sind die Zukunft“ (S. 20) als Download unter: www.winterakademie-berlin.de/topic/88.dokumentation_winterakademie_1.html*

9 *Lehmann, Hans-Thies(1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main, S. 304–306.*

10 *Vgl. Kollektive Kreativität _ Jahrbuch für Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (hrsg. von Stephan Porombka, Wolfgang Schneider, Volker Wortmann). Tübingen 2006.*

11 *„Devising“ suggests the craft of making within existing circumstances, planning, plotting, contriving and tangentially inventing. [...] Devising is a [collaborative] process for creating performance from scratch, by the group, without a pre-existing script. (Heddon, Deirdre / Milling, Jane: Devising Performance. A Critical History. Basingstoke/New York, S. 2 f.)*

12 *Vgl. „Bildkritik. Macht und Bedeutung der Bilder“, Nationaler Forschungsschwerpunkt der Universität Basel, <http://www.eikones.ch/>.*

Thank you for the music ...

Musik und Theater aus der Perspektive des Kunstunterrichts

Anne Zimmermann

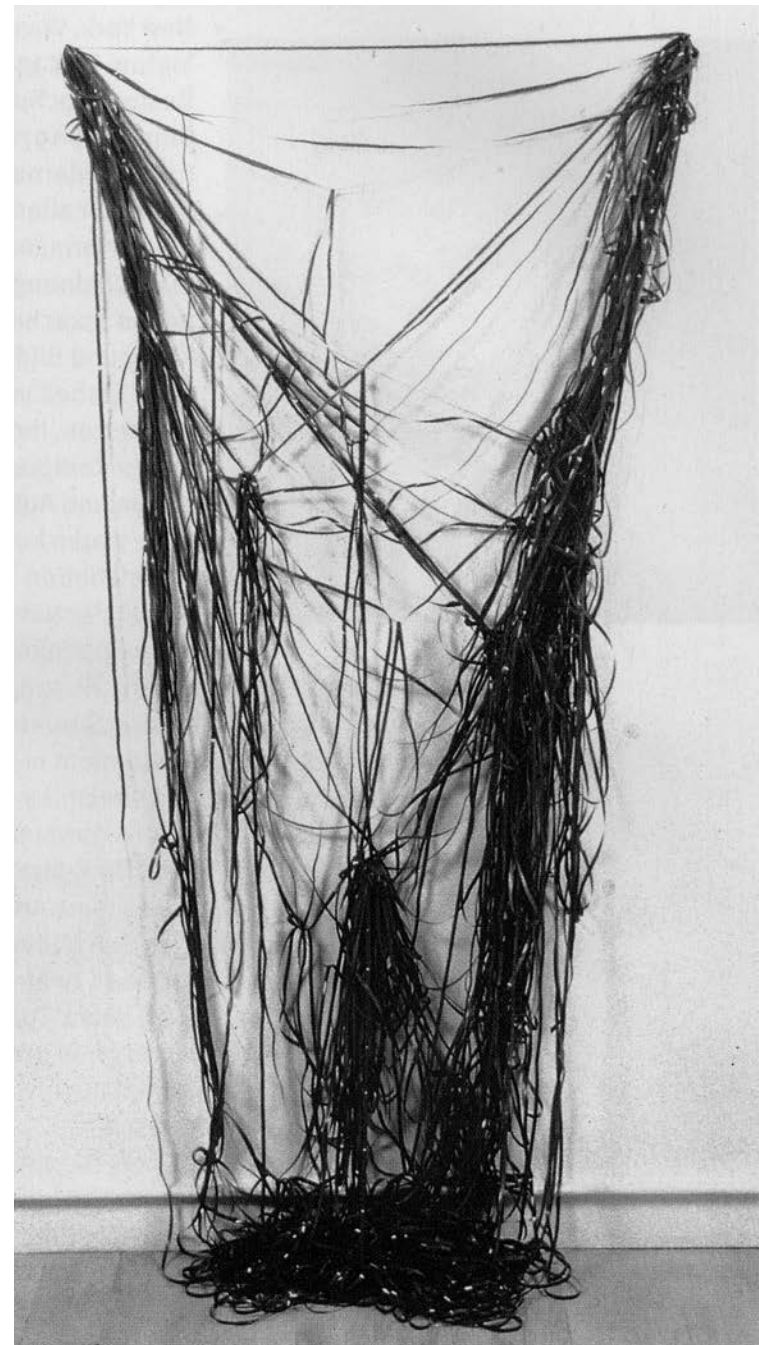
*Thank you for the music*¹ könnte der Untertitel zahlreicher Werke der bildenden Kunst lauten, die sich in ganz unterschiedlicher Weise auf Musik beziehen. Musikinstrumente, musizierende Personen, Noten sind Motiv, musikalische Prinzipien werden aufgegriffen und transformiert. Zwar ist beispielsweise die *Fuge in Rot* (1921) von Paul Klee keine systematische Übertragung einer Fuge, das Bild macht aber dennoch die sich ablösenden Stimmen und ihre kontrapunktische Verschränkung sichtbar.² Kandinsky hingegen ordnet in seiner Schrift *Über das Geistige in der Kunst* (1912) den Farben bestimmte Instrumente zu und setzt auf diese Weise ein bereits lang andauerndes Interesse an der Korrespondenz von Farbe und Klang fort. Seiner Auffassung nach entspricht z. B. dem Gelb ein heller Trompetenton, dem Orange der Klang der Bratsche und dem Zinnoberrot die Tuba und Trommel.³ Mit dem sich wandelnden und erweiterten Materialbegriff haben sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts auch die Bezüge der Bildenden Kunst zur Musik verändert.⁴ Die Bildende Kunst macht alles zu ihrem künstlerischen Material, auch verschiedenste Gegenstände, die mit der Musik in Beziehung stehen. William Anastasi verwendet z. B. in seiner Arbeit *Beethoven's Fifth Symphony* (1965) ein Tonband, das zu Teilen an der Wand befestigt ist, herunterhängt, auf dem Boden liegt und auf diese Weise zur Skulptur wird. Arman hingegen gehört zu den Künstlern, die Instrumente zu ihrem künstlerischen Material machen. Er zersägt, verbrennt, zerschlägt sie und montiert sie anschließend auf eine Holzplatte oder überzieht sie mit Kunststoff, um sie auszustellen.

Musik als Material der Bildenden Kunst

Neben diesen Verweisen auf Musik, gibt es zahlreiche Künstler, die direkt mit Klängen, Geräuschen, Musik arbeiten. Günther Uecker hat mit seinem *Terrororchester* eine Gruppe von Objekten hergestellt, die selbst Geräusche erzeugen. Dazu gehört auch der *New York Dancer* (1965), ein benagelter Ledersack, der sich aufbauscht wie ein Ballkleid und dabei die Nägel rasseln und klirren lässt. Tobias Rehberger greift für seine partizipatorisch angelegte Arbeit *Günters (wiederbeleuchtet)* (1997) auf vorhandene Musik zurück. Er richtete eine Plattform für kommunikative Prozesse auf der Terrasse eines Hörsaalgebäudes der Universität Münster ein. Das nahezu völlig verglaste Obergeschoss wurde mit Einbruch der Dunkelheit von innen nach außen beleuchtet und als Bar genutzt – ein DJ legte Musik auf.⁵ Dave Allen hingegen setzt sich in seiner Installation *The Mirrored Catalogue d'Oiseaux* auch inhaltlich mit der Musik auseinander. Die Installation besteht aus einer Voliere in der eine Gruppe von Spottdrosseln lebt. Diese Vögel bekommen mehrere Wochen lang über eine Stereoanlage den Klavierzyklus *Catalogue d'Oiseaux* (1959) des Komponisten Olivier Messiaen vorgespielt. Die Spottdrosseln, bekannt für ihre Fähigkeit der Adaption fremder Laute, übernehmen Elemente der Musik in ihren Gesang, ähnlich wie der Komponist Messiaen Vogelgesänge interpretierend in seine Komposition aufgenommen hat.⁶

Bildende Kunst und Theater

Die Bezüge der Bildenden Kunst zum Theater sind ebenso vielseitig wie zur Musik und auch hier zeigt sich, dass sich die



William Anastasi: *Beethoven's Fifth Symphony*, 1965

Abb. aus: Perrier, Danièle (Hrsg.): *Klangskulpturen, Augenmusik. Grenzgänge zwischen Musik und Plastik im 20. Jahrhundert* (Ausstellungskatalog Ludwig Museum im Deutschen Herrenhaus, Koblenz) Münsterschwarzach 1995, S. 37.

Thank you for the music ...

Musik und Theater aus der Perspektive des Kunstunterrichts



Arman: *Colère musicale*, 1962, 183 x 132 x 23 cm

Abb. aus: Arman. *Parade der Objekte. Retrospektive 1955 bis 1982* (Ausstellungskatalog Kunstmuseum Hannover), Hannover 1982, S. 65.



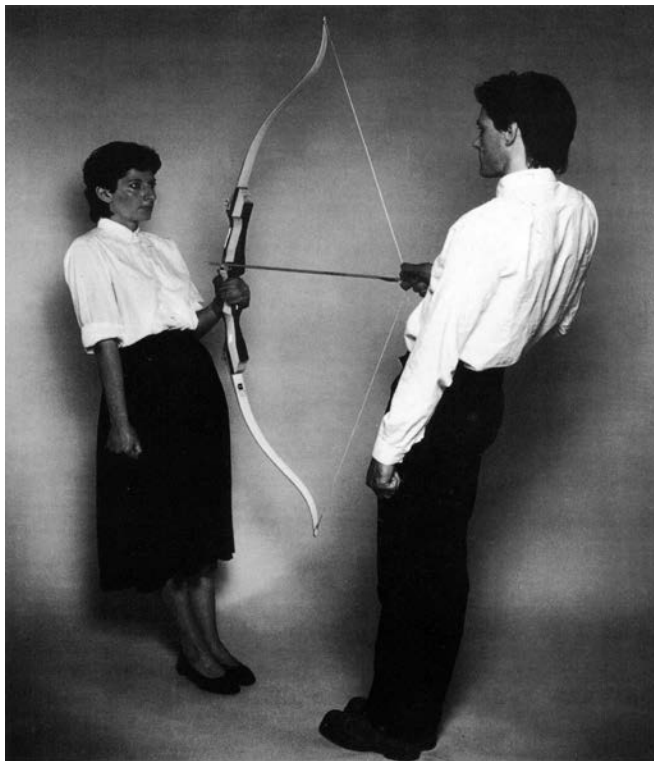
Cindy Sherman: *Untitled Film Still # 27*, 1979

Abb. aus: *Untitled Film Stills*. Cindy Sherman, London 1998, o. S.

Bildende Kunst ganz unterschiedliche Aspekte des Theaters angeeignet hat. „*Mein Körper ist da, wo er zum Einsatz kommt, so etwas wie Material, mit dem ich umgehe.*“⁷ so beschreibt Cindy Sherman die Arbeit für ihre inszenierten Fotografien. Sie schlüpft in ihren so genannten *Film Stills* in verschiedenste Rollen. Mal ist sie die Verzweifelte, Hilflose, Unsichere oder Verführerische, mal schüchternes Mädchen, verlassene Ehefrau oder schmachthende Liebende. Sherman verkleidet sich, schminkt sich, arbeitet mit Mimik und Gestik und spielt eine Rolle, die sie in ihren Fotografien möglichst überzeugend darstellt.⁸ Bei den verschiedenen Aktionskünsten zeigen sich andere Schnittstellen der Bildenden Kunst mit dem Theater, wie die Arbeit *Rest Energy* (1980) von Marina Abramović deutlich macht. In dieser Performance steht Abramović ihrem damaligen Lebensgefährten und Künstlerkollegen Ulay gegenüber. Zwischen ihren Körpern spannen sie einen Bogen auseinander. Sie hält den Bogen, er die Sehne und gleichzeitig den Pfeil, der direkt auf das Herz von Abramović gerichtet ist. Nach vier Minuten und zehn Sekunden, als einer der beiden die Körperspannung nicht mehr halten konnte, endet die Performance. Hier handeln die Künstler für den Rezipienten wahrnehmbar unter den Bedingungen der Zeit und direkt vor einem Publikum. Allerdings sind sie subjektive Erzähler eigener Erfahrungen, Empfindungen und Deutungen der Welt und übernehmen keine Rolle.⁹

Kunstunterricht fächerübergreifend

Die verschiedenen Beispiele zeigen, dass die Bildende Kunst als Gegenstand des Kunstunterrichts zahlreiche Schnittstellen mit anderen künstlerischen Disziplinen aufweist und folglich der Kunstunterricht per se fächerübergreifend Bezüge herstellen muss. Allerdings ist das fachübergreifende Arbeiten im Kunstunterricht „nicht als ‚Hilfsdienst‘ zur Veranschaulichung von Arbeitsergebnissen anderer Fächer misszuverstehen“¹⁰, sondern begründet sich aus der Beschaffenheit des Unterrichtsgegenstands selbst und muss diesem auch gerecht werden. Aus dieser Perspektive der Bildenden Kunst wird deutlich, dass der Kunstunterricht über die Visualisierung musikalischer Eindrücke und die Gestaltung von Kostümen und Bühnenbildern hinausgehen muss. Die Bildende Kunst macht zu ihrem künstlerischen Material, was ursprünglich in Musik und Theater verortet war. Dass an der Schnittstelle von verschiedenen Disziplinen gearbeitet wird, spielt für viele Kunstwerke und Künstler keine Rolle. „*Ich habe mit Musik gearbeitet, weil sie immer da ist. Musik hat nichts Spezielleres als alles andere auch in gewisser Weise. (...) Du benutzt sie, wenn Du eine Idee hast, für die Du sie brauchst. Das Medium ist nicht die Botschaft.*“¹¹ So formuliert der Künstler Douglas Gordon die Selbstverständlichkeit, mit der bildende Künstler die Musik zu ihrem Material machen. Tobias Rehberger beschreibt die Bedeutung der Musik für seine Arbeit folgendermaßen: „*Aber die Wichtigkeit der Musik ergibt sich einfach aus der Art der Arbeit. Ich mache keine Arbeit, indem ich mir vornehme, ich müsste jetzt mal was mit Musik machen.*“¹² Auch im Kunstunterricht steht die Suche nach einem der künstlerischen Intention entsprechenden Ausdrucksmittel im Zentrum, unabhängig von dessen ursprünglicher Verortung in einer anderen künstlerischen Disziplin. Ob für die Umsetzung eines künstlerischen Vorhabens musikdidaktische oder theaterpädagogische Ansätze sinnvoll sind, liegt folglich in der künstlerischen Konzeption begründet.

Thank you for the music ...
Musik und Theater aus der Perspektive des Kunstunterrichts

Marina Abramović: *Rest Energy*, Dauer: 4 Minuten, 10 Sekunden, 1980
Abb. aus: Meschede, Friedrich (Hrsg.): *Marina Abramović (anlässlich der Ausstellung Wartesaal von Marina Abramović in der Neuen Nationalgalerie Berlin vom 3.3. bis 11.4. 1993)*, Ostfildern-Ruit 1993, S. 169.

Literatur:

- Gopon, Karl-Wolfgang: *Fachübergreifendes Arbeiten im Fach Kunst*, in: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): *Kunstdidaktisches Handeln*, Dortmund 2003, S. 492–504.
- Groos, Ulrike/Müller, Markus: *Make it Funky. Crossover zwischen Musik, Pop, Avantgarde und Kunst*, Köln 1998.
- Bering, Kunibert/Niefhoff, Rolf (Hrsg.): *Vom Bilde aus ... Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer*, Oberhausen 2007.
- Maur, Karin von (Hrsg.): *Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, München 1985.
- Motte-Haber, Helga de la: *Musik und bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur*, Laaber 1990.
- Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): *KlangKunst – Sound Art. Sonambiente Berlin 2006, Heidelberg 2006*.
- Perrier, Danièle (Hrsg.): *Klangskulpturen, Augenmusik. Grenzgänge zwischen Musik und Plastik im 20. Jahrhundert*, Münster-schwarzach 1995.

Anmerkungen

- 1 Titel eines Songs der Gruppe ABBA und der Ausstellung „Schnittstellen von bildender Kunst, Musikgeschichte und Musikkultur“ in der Galerie Monika Sprüth Philomene Magers in München 2006, vgl. *Kunstforum International*, Bd. 179, 2006, S. 332.
- 2 Vgl. Maur, Karin von: *Musikalische Strukturen in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts. Zur modellhaften Bedeutung musikalischer Parameter für die Formung einer abstrakten Bildsprache*, in: Jank, Werner/Jung, Hermann (Hrsg.): *Musik und Kunst. Erfahrung, Deutung, Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften*, Mannheim 2000, S. 43.
- 3 Vgl. Kandinsky, Wassily: *Über das Geistige in der Kunst*, 9. Auflage mit einer Einführung von Max Bill, Bern 1970, S. 91 ff.

4 Vgl. Tittel, Claudia: *Das flüchtige Material der bildenden Kunst. Ästhetische Wahrnehmung statt Mimesis*, in: Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): *KlangKunst – Sound Art. Sonambiente Berlin 2006, Heidelberg 2006*, S. 225.

5 Vgl. Bußmann, Klaus u. a. (Hrsg.): *Zeitgenössische Skulptur. Projekte in Münster 1997, Ostfildern-Ruit 1997*, S. 340.

6 Vgl. Stange, Rainer: *Crossover. Überlegungen zum Status Quo des „Crossover“ von Kunst und (Pop-)Musik am Anfang des neuen Millenniums*, in: Motte-Haber, Helga de la (Hrsg.): *KlangKunst – Sound Art. Sonambiente Berlin 2006, Heidelberg 2006*, S. 300.

7 Jocks, Heinz-Norbert: „Ich wollte auch häßliche Bilder so attraktiv erscheinen lassen, daß man Lust hat, sie sich anzusehen“. Ein Gespräch mit Cindy Sherman, in: *Kunstforum International*, Bd. 133, 1996, S. 233.

8 Vgl. *Ebd.*, S. 230.

9 Vgl. Schwarzbauer, Georg F.: *Performance, Anmerkungen zum Themenbereich artifizierender Direktarstellungen*, in: *Kunstforum International*, Bd. 24, 1977, S. 39.

10 Gopon, Karl-Wolfgang: *Fachübergreifendes Arbeiten im Fach Kunst*, in: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): *Kunstdidaktisches Handeln*, Dortmund 2003, S. 492.

11 Interview mit Douglas Gordon, in: Groos, Ulrike/Müller, Markus: *Make it Funky. Crossover zwischen Musik, Pop, Avantgarde und Kunst*, Köln 1998, S. 311.

12 Interview mit Tobias Rehberger, in: Groos, Ulrike/Müller, Markus: *Make it Funky. Crossover zwischen Musik, Pop, Avantgarde und Kunst*, Köln 1998, S. 315.



„HIER? WARUM BIST DU“ Theaterpädagogik als interdisziplinäre Kunstform

Suna Fener

Kann Theaterpädagogik als eine interdisziplinäre Kunstform verstanden werden? Dieser Frage wird am Beispiel des im Folgenden beschriebenen theaterpädagogischen Kunstprojektes nachgegangen.

Ausgangspunkt und Projektidee

Das ortsspezifische Theaterprojekt mit dem Titel „HIER? WARUM BIST DU“ wurde von Suna Fener im Sommersemester 2007 im Rahmen des Seminars von Prof. Dr. Ulrike Hentschel zum Thema „ortsspezifisches Theater“ entwickelt und im Juli 2008 umgesetzt. Dieses interdisziplinäre Kunstprojekt zeichnet sich durch die gleichzeitige Verwendung von klanglichen, theatralen und bildnerischen Verfahren aus.

Ausgangspunkt für das hier zu beschreibende ortsspezifische Theaterprojekt, ist die historische Nutzung des heutigen Gebäudes der Universität der Künste (UdK) in Berlin-Wilmersdorf als Joachimsthalsches Gymnasium und der von diesem Eliteinternat verwendete Leitspruch „DIC CUR HIC – SAG, WARUM BIST DU HIER?“. Das zwischen 1880 bis 1912 im Foyer angebrachte Motto sahen die Schüler damals täglich und konnten es auf unterschiedliche Weise verstehen. Auch heute wird das Gebäude noch als Lehrstätte genutzt. Das Motto gewinnt vor dem Hintergrund bildungspolitischer Debatten eine neue Brisanz. Die Inschrift impliziert im Zusammenhang mit dem aktuellen Thema „Freier Zugang zu Bildung“ nicht nur eine „nachdenkliche Grundhaltung“ als richtige Lebenseinstellung, sondern kann genauso gut als abweisende Geste verstanden werden: „Warum *bist* du hier“, verwandelt sich bei einer anderen Betonung in: „Warum bist (*gerade*) *du* hier“. Die Inschrift erscheint dann als mahnende Aufforderung an den Einzelnen, seine Berechtigung für den Besuch des Gebäudes nachzuweisen.

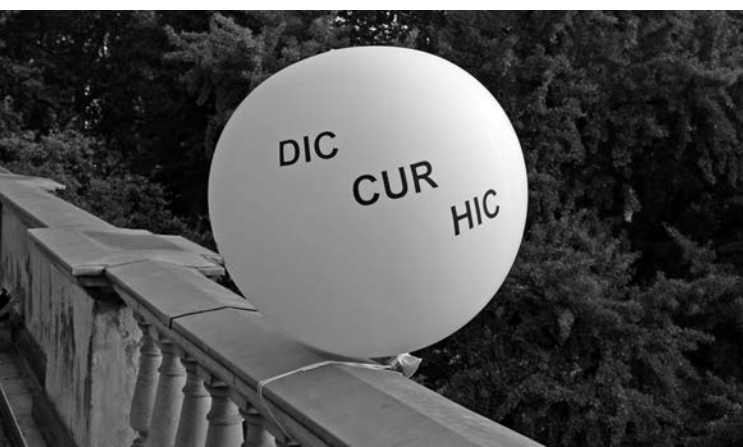
Wie hängt die in dem Leitspruch formulierte Geisteshaltung der Schule mit dem konkreten Ort und den architektonischen Gegebenheiten zusammen? Auf geradezu eindrückliche Weise manifestiert sich diese aktualisierte inhaltliche Deutung des Leitspruchs in der Architektur des Gebäudes. Das Schulgebäude aus dem 1900 Jahrhundert hat sich bis heute in seinem Kern erhalten. Ein besonderes Detail hat sich jedoch maßgeblich verändert. Die Zugänge des Gebäudes sind nicht mehr allgemein zugänglich. Das Betreten des rechten oder linken Gebäudeteils ist nur über zwei Flügeltüren aus Glas möglich, die erst durch den Pförtner

entsichert werden müssen. Diese Entsicherung der Türen ist mit einer kollektiven Gewohnheit der Gebäudenutzer verbunden. An der Flügeltür angelangt, rufen diese laut: „Nr. 1 bitte“ bzw. „Nr. 2 bitte“. Dieser Ruf schallt durch das Foyer zur Pförtnerloge. Hat der Pförtner den Wartenden als Legitimierten eingestuft, wird die entsprechende Tür binnen weniger Sekunden auf Knopfdruck geöffnet. Das Betreten des Gebäudes wird so zu einem Selektionsprozess, nicht Jedem wird der Eintritt gewährt. Der Leitspruch „Warum bist du hier?“ wirkt hier wie eine Aufforderung das Codewort bzw. Schlüsselwort zu nennen, das den nach Einlass Verlangenden als einen Zugehörigen identifiziert oder abweist.

Diese Elemente waren Ausgangspunkt für die Entwicklung der Projektidee. Die Zugänge zu den einzelnen Gebäudeflügeln wurden nicht mehr mit der gängigen Selbstverständlichkeit geöffnet. Das kollektiv verabredete Codewort wurde für kurze Zeit ausgetauscht. Die Tür wurde vom Pförtner nur noch geöffnet, wenn die Personen auf die Frage „Sag, warum bist du hier?“ antworteten. So wurden die bereits vorhandenen alltäglichen Handlungen und architektonischen Gegebenheiten auf einander bezogen und umdefiniert. Das Foyer wurde zur Bühne und gleichzeitig zum Publikumsraum; die im Gebäude befindlichen Grenzen (Flügeltüren) wurden zum grundlegenden Konflikt der Performance und Impuls für einen theatralen Dialog; das täglich wiederholte, kollektive Ritual des Rufens durch das Foyers als Bitte um Einlass in die Bildungsstätte, wurde zum theatralen Akt umdefiniert.

Projektbeschreibung

Am 18. Juli 2008 eilen Menschen, wie an jedem anderen beliebigen Tag im Jahr, über den Platz vor dem Gebäude der UdK. Doch etwas ist anders. Im Vorbeigehen liest man unwillkürlich die in großen weißen Buchstaben mit Kreide mehrmals auf den Boden geschriebene Frage: „Was bedeutet ‚DIC CUR HIC?‘“. Dies ist jedoch kein Grund, stehen zu bleiben. Der Gebäudenutzer – der gleichzeitig Betrachter und Mitspieler ist – betritt das Foyer, doch nun verlangsamt er seinen eiligen Gang und schaut sich suchend um, weil flüsternde Stimmen mit ihm verstecken spielen und ihn aus unterschiedlichen Raumrichtungen immer wieder fragen „Warum bist du hier?“. Plötzlich erschallt der Gesang der Knaben des Domchors zu Berlin mit der Textzeile „DIC CUR HIC“ aus den Lautsprechern und der alltägliche Durchgangsraum gewinnt auf einmal die Atmosphäre eines Kirchenschiffes. Nun bleibt der Gebäudenutzer sogar für einige Sekunden stehen und sieht vielleicht das erste Mal bewusst, wie hoch die breiten steinernen Säulen im Foyer eigentlich bis zur Decke reichen. Sein Blick bleibt an den überall im Raum verteilten Post-its hängen, auf denen befremdliche Texte stehen. Er ahnt noch nicht, dass er die fiktiven Motivationen der ehemaligen Schüler und Angestellten des Joachimsthaler Gymnasiums vor sich hat, die aus überliefertem, historischem und biographischen Material generiert wurden. Nach dieser kurzen Unterbrechung seines alltäglichen



Gangs durch das Foyer, erinnert er sich, *warum er eigentlich hier ist*, beschleunigt seinen Gang wieder und steht vor der verschlossenen Flügeltür ...

Alle von den gegenwärtigen Gebäudenutzern an dieser Stelle entwickelten Codewörter wurden ausnahmslos auf gelbe Post-its geschrieben und ebenfalls an den Säulen im Foyer angebracht. So wurde das Foyer innerhalb einer Woche vom überwachten Durchgangsraum immer mehr zum Kommunikationsraum umfunktioniert; es wurde zu einem „sprechenden Ort“, der die ehemaligen und gegenwärtigen Gebäudenutzer zu Wort kommen lies und die Frage aufwarf, wie sie mit dem speziellen Ort verknüpft sind. Gleichzeitig wurde beim Betrachter durch die Post-its-Installation die Frage aufgeworfen, welche individuellen, persönlichen Motivationen er selbst hat, diesen Ort zu betreten. Wie in einer Zeitmaschine treffen Vergangenheit und Gegenwart in einem Raum zusammen und manifestieren sich in einem räumlichen und klanglichen Dialog.

Dabei wurde der Ort nicht etwa überschrieben, sondern seine vergangene Identität wieder belebt und mit den heute im Gebäude befindlichen Grenzen (Flügeltüren) konfrontiert. Der Zuschauer wurde zum Gestaltenden. Diese Überlagerung der Rollenbilder von Publikum und Darsteller bzw. bildendem Künstler und Betrachter ist das grundlegende Merkmal, dass die Kunst von der Kunstpädagogik unterscheidet.

Theaterpädagogik als Kunstform

Der folgende Text ordnet das oben beschriebene Theaterprojekt in einen Forschungskontext ein, der von Birgit Lengers im Zentralen Seminar im Sommersemester 2007 des Studiengangs Theaterpädagogik zum Thema „Bildende & Darstellende Kunst“ vorgestellt wurde.

Das Projekt „DIC CUR HIC“ ist exemplarisch für ein nach Birgit Lengers (2007) als „neu“ bezeichnetes Verständnis theaterpädagogischer Arbeit, die sich als eine „eigenständige, interdisziplinäre Kunst und Projektgestaltung“ versteht. Es leistet einen Beitrag zur Erweiterung der „Theaterpädagogik zu einer Kunstform“ (Lengers 2007). Möglich wird diese signifikante interdisziplinäre Erweiterung der Theaterpädagogik durch die gleichzeitige Verwendung von klanglichen, theatralen und bildnerischen Verfahren. Es werden unterschiedliche Disziplinen wie Sprech-Collagen, Installationen, szenische Alltagssituationen, Interventionen und Performances entwickelt und zu einem Gesamtkunstwerk kombiniert. Ziel ist die künstlerische Eroberung des (urbanen) öffentlichen Lebensraumes

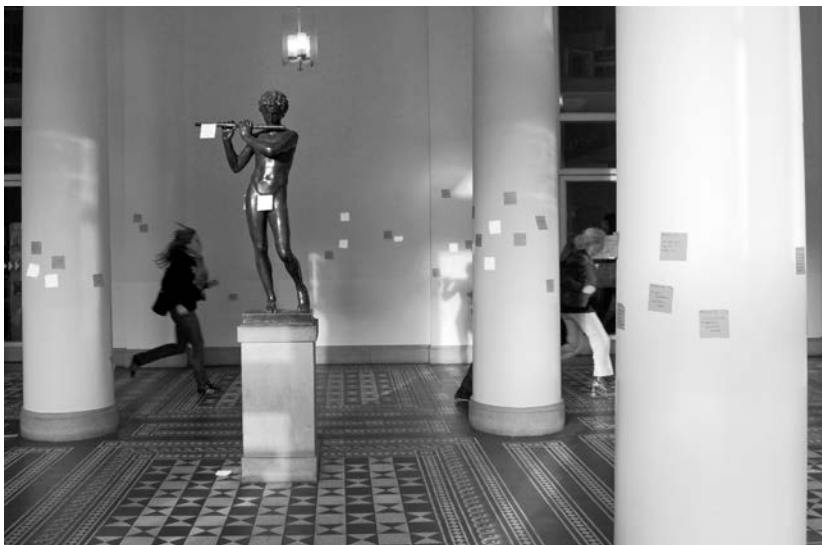
und damit die nachhaltige Untersuchung sowohl individueller, sozialer als auch gesellschaftspolitischer Fragestellungen.

In dieser Projektentwicklung wird auf die klassischen theatralen Mittel verzichtet, wie den dramatischen Text, die fiktiven Rollen und eine lineare Narration. Hier wird kein klassischer Theaterstoff vermittelt, sondern eine Methode angewandt, welche das Publikum selbst zum Gegenstand und Mitspieler macht. Durch diesen Paradigmenwechsel werden die Zuschauer nicht belehrt oder aufgeklärt, sondern werden selbst zu Suchenden, Fragestellenden. Die Gruppe der interagierenden Beteiligten wird zu Experten erklärt (Lengers 2007).

Ausgangspunkt ist statt der klassischen theatralen Mittel ein spezieller Ort (das UdK-Gebäude in der Bundesallee), ein spezieller Gegenstand (Flügeltüren 1 und 2 als Selektionsgrenze), ein Lebensraum (Foyer als Durchgangsraum) und biographisches Material (der historischen und gegenwärtigen Benutzer des Gebäudes). Zusätzlich lebt dieses Projekt nicht von einer autoritären Sinnstiftung durch einen Autor, sondern durch die Aktivierung einer kollektiven Kreativität und somit der Autorenschaft einer Gruppe. Das Projekt lebt von den Reaktionen und Interaktionen des Publikums mit den entwickelten künstlerischen Rahmenbedingungen. Das theaterpädagogische Projekt generiert seine Bedeutung im letzten Schritt durch die aktive Beteiligung der Gebäudenutzer und besteht damit auf dem emanzipatorischen Aspekt dieser eigenständigen, interdisziplinären Kunst und Projektgestaltung.

Mittels theatraler, musikalischer, performativer und bildnerischer Strategien wird der Gebäudenutzer aufgefordert, seine anscheinend normalen, banalen, alltäglichen Handlungen mit einem „fremden Blick“ neu wahrzunehmen. Die selbstverständlichen, alltäglichen Handlungsabläufe (in ein Gebäude hinein- und hinausgehen) werden verknüpft mit gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Fragestellungen. Durch die immer wieder neue Betonung des Satzes „Warum bist du hier“ eröffnet sich ein komplexes Themenfeld.

Das allgemeine Thema „kommen und gehen“ wird so auf umfassende Weise spezifiziert und durch die Äußerungen der Gebäudenutzer erfahrbar und allgemein zugänglich gemacht. Dabei geht es nicht um die endgültige Festlegung auf eine Antwort. Vielmehr versteht sich das Projekt einerseits als Verfahren, das den historischen Ort zum „Sprechen“ bringen soll und andererseits als Kommunikationsanlass für die Gebäudenutzer. Besonderes Ziel dieses Projekts ist es, künstlerische Aktion und alltägliches Handeln auf einander zu beziehen. Dies gelingt durch die Erweiterung der Theaterpädagogik zu einer interdisziplinären Kunstform, durch die sich neue künstlerische Wirkungsmöglichkeiten auftun.



Zwischen den Künsten Vermittlung von bildender Kunst, Musik und Theater

Ursula Brandstätter

Musik als auditives künstlerisches Darstellungs- und Ausdrucksmedium wendet sich primär an den Gehörsinn: mechanisch oder elektronisch generierte Schallwellen dringen in das Gehörorgan ein und werden über das auditive Wahrnehmungssystem verarbeitet. Wie wir jedoch alle aus eigener Erfahrung wissen, beschränkt sich die musikalische Wahrnehmung keineswegs nur auf den auditiven Sinn. Die Wahrnehmung von Musik löst oft starke körperliche Sensationen aus, aktiviert visuelle Vorstellungen und ist von sprachlichen Assoziationen begleitet – das bedeutet, dass sich Musik immer auch in andere sinnliche Erfahrungsbereiche öffnet. Möglicherweise hat dies etwas mit den Wurzeln der Musik zu tun: So vermutet man, dass etwa in der griechischen Antike die verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmedien Musik, Sprache und Körper in der sogenannten „mousiké“ zu einer künstlerisch einheitlichen Gestaltungsform verschmolzen waren. Die doppelte Verankerung der Musik in der Sprache einerseits und im Tanz andererseits sind bis heute deutlich spürbar dort, wo sich die Musik – im Rahmen der Vokalmusik – mit der Sprache verschwivert oder wo sie – als genuine oder als ästhetisch transformierte Tanzmusik – körperliche Empfindungen und Bewegungsreaktionen auslöst.

Die Verbindung zu den Ausdrucksmedien Sprache und Körper führte zur Entwicklung vielfältiger künstlerischer Mischformen: vom sprachbetonten Gregorianischen Gesang über subtile musikalische Textausdeutungen etwa in Madrigalen bis zur Entstehung der Oper und in der Folge vielfältiger Formen des Musiktheaters. In diesem Zusammenhang ist auch die Idee des musikalischen Gesamtkunstwerkes zu nennen, in dem Musik, Sprache, Körper und visuelle Aspekte (wie etwa das Bühnenbild) eine Einheit bilden. Im 20. Jahrhundert wurde die Palette der Möglichkeiten nochmals durch künstlerische Gestaltungsformen erweitert, die eine Trennung zwischen den einzelnen beteiligten Kunstsparten und damit die Zuordnung zu einer Kunstsparte gar nicht mehr eindeutig zulassen: man denke etwa an Happenings und Performances, die sowohl von Musikern wie auch von Bildenden Künstlern initiiert wurden, an Formen des experimentellen Musiktheaters, an Klangkunst und Klanginstallationen oder auch an Videoclips.

Angesichts der Vielfalt an künstlerischen Erscheinungsformen überrascht es, dass sich in den allgemein bildenden Schulen im Wesentlichen drei Schulfächer dezidiert mit ästhetischen Phänomenen beschäftigen: das Fach Musik und das Fach Kunst sowie seit den 80er Jahren in vielen Bundesländern das Fach Darstellendes Spiel. Darüber hinaus gibt es an manchen Schulen freiwillige AGs, etwa für Tanz, für Film, für Fotografie etc. Die Einrichtung solcher Arbeitsgemeinschaften hängt von der Initiative einzelner engagierter Lehrerinnen und Lehrer ab, sie ist nicht strukturell in den Rahmenplänen verankert. Zwischen dem Reichtum und der Vielfalt künstlerischer Wirklichkeiten in unserer Gesellschaft und ihrer „Abbildung“ in der Schulwirklichkeit besteht eine große Diskrepanz. Weder werden die schulischen Lehr- und Lernangebote der breiten Palette an vorhandenen Kunstsparten gerecht, noch gibt es in der Schule geeignete Rahmenbedingungen, um sich mit

künstlerischen Misch- und Zwischenformen zu beschäftigen, die gerade unsere heutige Zeit wesentlich prägen.

In den letzten Jahren wurde – möglicherweise auch in Hinblick auf die soeben festgestellten Unstimmigkeiten und Diskrepanzen zwischen kultureller Wirklichkeit und Schule – die Möglichkeit der Einrichtung eines gemeinsamen Faches „Ästhetik“ diskutiert. Leider wird – wie so oft in der Bildungspolitik – die inhaltlich-konzeptionelle Diskussion von finanziellen Überlegungen überwölbt und in der Folge oft bestimmt. Nicht die Entwicklung neuer, die Vielfalt künstlerischer Medien und Erscheinungsformen einbeziehender Konzepte ist gefragt, sondern im Zentrum steht die Frage, wie durch Zusammenlegung von Fächern weitere Stunden gespart werden können, die dann den Kernfächern zur Verfügung gestellt werden sollen. Dieser reduktionistischen Tendenz ist Einhalt zu gebieten. Die zuvor vorgenommene, kurze Bestandsaufnahme der Vielfalt künstlerischer Wirklichkeiten zeigt eindeutig, dass die Reduktion des Stundenkontingents für ästhetische Fächer ganz und gar nicht die adäquate Antwort auf den aktuellen Pluralismus der Künste sein kann. Freilich ist zu überlegen, ob nicht andere Fächer- und Arbeitsstrukturen dem ästhetischen Reichtum besser gerecht werden könnten.

Die folgenden Ideen zu einer Neustrukturierung der ästhetischen Fächer verstehen sich als offensiver Gegenvorschlag zu den aktuellen Spartendenzen; angesichts der Tendenz, die künstlerischen Fächer immer mehr aus den allgemein bildenden Schulen zu verdrängen, trägt der Vorschlag in gewisser Weise utopische Züge. Der Sinn der Utopie könnte darin bestehen, mögliche Richtungen für zukünftige Entwicklungen aufzuzeigen.

Aus meiner aktuellen Perspektive wäre die Weiterentwicklung der zurzeit etablierten künstlerischen Fächer in Richtung eines differenzierteren Lehr- und Lernangebots, das drei verschiedene Schienen vorsieht, zu überlegen.

Zum einen könnte man tatsächlich über die Einrichtung eines zusätzlichen neuen Faches nachdenken, das sich mit kunstspartenübergreifenden Fragen beschäftigt. Hier hätte die Auseinandersetzung mit kunst- und kulturgeschichtlichen Themen ihren Platz, orientiert an Epochen oder Stilen, ebenso wie orientiert an kunstsoziologischen oder rezeptionsästhetischen Fragestellungen. Ohne die Grenze einer Kunstform ständig im Auge behalten zu müssen, könnte man sich hier auch mit allgemeinen Gestaltungsideen der Künste beschäftigen. Die Entwicklung eines Curriculums stellt sicherlich hohe Anforderungen, gilt es doch, die Erkenntnisse verschiedener Disziplinen zu bündeln, der Gewinn jedoch bestünde in der Eröffnung eines erweiterten Verstehenshorizonts für künstlerische Phänomene insgesamt.

Auf einer zweiten Schiene müsste dieses Fach, das sich kunstspartenübergreifenden gemeinsamen ästhetischen Phänomenen widmet, allerdings unbedingt von kunstspartenspezifischen Lehr- und Lernangeboten flankiert werden, die sich vertiefend mit den praktischen und theoretischen Möglichkeiten einer ausgewählten Kunstform beschäftigen. Das bestehende Angebot wäre hier auf jeden Fall in Richtung Tanz, Theater, Film, Fotografie, Neue

Von der Ausführung zur Aufführung: Performative Ansätze im Kontext musikvermittelnder Formate

Medien etc. zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, aus einem breiten Angebot zu wählen und ihre persönlichen Schwerpunkte zu setzen.

Auf einer dritten Schiene schließlich müsste ein geeigneter Rahmen für künstlerische Projekte geschaffen werden. Um komplexe künstlerische Vorhaben zu verwirklichen (wie Musicals, Ausstellungen, Events, experimentelles Musiktheater, Klanginstallationen, Klangkunst etc.) bedarf es geeigneter zeitlicher, räumlicher und personeller Rahmenbedingungen. Ästhetische Projekte können nicht in das Korsett der 45-Minuten-Stundeneinheiten gepresst werden, die jeweils von einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin angeleitet werden. Um kunstspartenübergreifendes Arbeiten zu ermöglichen, bedarf es neuer ästhetischer Freiräume für alle Beteiligten, die institutionell verankert werden müssen.

Was aber ist das Ziel der hier propagierten kunstspartenübergreifenden Zusammenarbeit?

Geht es darum, die vielbeschworene „Einheit der Künste“ wieder zu entdecken? Hier lauert meiner Einschätzung nach eine große Gefahr. Die Suche nach der „Einheit“ artet nur zu oft in eine vereinheitlichende „Gleichmacherei“ aus: um das Gemeinsame in den Blick zu bekommen, werden Unterschiede ausgeblendet, an die Stelle einer differenzierenden und differenzierten Wahrnehmung tritt die simplifizierende Beschäftigung mit scheinbar Gleichem. Der Idee der Einheit der Künste ist entschieden entgegen zu treten.

Gerade die kunstspartenübergreifende Beschäftigung mit ästhetischen Phänomenen verlangt nach dem differenzierten Blick.

Ziel ist die Entwicklung einer Ästhetik der Differenzen und – mit Blick auf künstlerische Phänomene zwischen den Künsten – die Entwicklung einer Ästhetik der Transformationen, der Übergänge, des Dazwischen. Vielleicht entsteht ja in den Zwischenräumen zwischen den Künsten etwas Neues, das wir noch gar nicht im Blick haben, für das wir erst neue Kategorien der Wahrnehmung, des Verstehens und auch der Vermittlung entwickeln müssen. Gerade die Künste sind der Ort, um jene Zwischenräume zu erkunden und zu entwickeln. Diesem Dazwischen sollten sich auch Vermittlungsangebote bewusst öffnen.

Vom 25. bis zum 27. September 2008 fand an der Universität der Künste Berlin ein kunstspartenübergreifendes Symposium mit dem Titel „Szenenwechsel³. Vermittlung von bildender Kunst, Musik und Theater“ statt. Dieses Symposium widmete sich der Frage der Vermittlung vor allem jener zeitgenössischen Kunstformen, die im Schnittbereich zwischen den Kunstsparten angesiedelt sind.

Dieser Beitrag ist das Eingangsstatement zum Symposium.

Von der Ausführung zur Aufführung: Performative Ansätze im Kontext musikvermittelnder Formate

Annika Vogt

Der *performative turn*, der sich im zeitgenössischen Theater und der Theaterpädagogik in den letzten Jahrzehnten vollzieht und sich stetig weiterentwickelt, ist seit den 90er Jahren in Anfängen auch in der Darbietung von E-Musik zu erkennen. Die bisher sehr



starke Konzentration auf die Ausführung eines Musikwerkes wandelt sich und führt zu einer Hervorhebung der Musikdarbietung als Aufführung. Das Ritual des Stillsitzens und Zuhörens weicht der Inszenierung von visuellen, räumlichen und körperlichen Elementen, die den Zuhörer bzw. Zuschauer aktiv einbindet. Die traditionelle Aufführungsform des Konzertes wird mehr und mehr aufgebrochen und Techniken anderer Kunstsparten und Kulturpraktiken halten Einzug.¹

Waren bisher oftmals zeitgenössische Musiker verantwortlich für die Erweiterung und Modifizierung traditioneller Konzertformate, ist zu beobachten, dass die aktuelle Musikvermittlungsszene vermehrt diese Tendenz aufgreift und weiterentwickelt: Inszenierte Konzerte, performative-musikalische Installationen oder Konzertchoreografien entstehen.²

Von der Ausführung zur Aufführung: Performative Ansätze im Kontext musikvermittelnder Formate

Eine Kooperation zwischen der Hochschule Luzern – Musik und dem Luzerner Sinfonieorchester

Ein neu eingerichteter Forschungsschwerpunkt am Institut Forschung & Entwicklung der Hochschule Luzern – Musik widmet sich dem oben genannten Thema und durchleuchtet die Musikvermittlung von Orchestern nach performativen Möglichkeiten. In einem aktuellen Kooperationsprojekt werden gemeinsam mit dem Luzerner Sinfonieorchester (LSO) musikvermittelnde Aktivitäten entwickelt, umgesetzt und von Mitarbeitern der Hochschule Luzern – Musik wissenschaftlich begleitet.

Im Kooperationsprojekt steht nicht eine musikalisch-intellektuelle Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern es geht vielmehr um das Schaffen kreativer Räume, in der die Freiheit erlebt werden kann, Musik als klingende Kunst verwenden zu können. Dazu werden Verfahren und Techniken aus der Musik und anderen Kunstsparten herangezogen, ausprobiert und im Prozess reflektiert. Gerade das Theater und die *Performing Arts* bieten dafür zahlreiche Möglichkeiten. Die schöpferische und interdisziplinäre Ausrichtung der Musikvermittlung schließt eine Auseinandersetzung mit der zu vermittelnden Kunstform ein. Fragen wie: Was ist Musik? Wo begegnet sie uns im Alltag? Was sind die Voraussetzungen, um Musik hören zu können/gibt es sie überhaupt? Was lässt klassische Musik oftmals so fremdartig erscheinen?, fließen immer wieder in die Konzeption ein. Die Adressaten der Musikvermittlung des LSO in Kooperation mit der Hochschule Luzern sind grundsätzlich Menschen jeden Alters und aller sozialen Schichten. Sie richtet sich insbesondere an Menschen, die bisher noch nie oder kaum mit (sinfonischer) Musik in Berührung gekommen sind, sei es aus finanziellen Gründen, aus mangelndem bzw. nicht gewecktem Interesse o. ä. Aus diesem Grund ist eine Zusammenarbeit mit Schulen, Altersheimen und sozialen Brennpunkten geplant.

Einen Schwerpunkt des interdisziplinären Luzerner Musikvermittlungsansatzes bildet die experimentelle Auseinandersetzung mit den Darbietungs- und Präsentationsformen von Musik. Das Projekt rückt das Konzert als Ereignis in den Vordergrund. Das Live-Hör-Erlebnis, die Atmosphäre, der soziale und kommunikative Raum sowie performative und musiktheatrale Momente werden fokussiert. Es wird versucht, mit dem Format „Konzert“ zu spielen, zu experimentieren, die traditionelle Frontalsituation Orchester-Publikum zu modifizieren. Grundsätzlich soll das Publikum verstärkt sensibilisiert werden für die eigene wichtige Funktion als Teil des Ganzen innerhalb des Ereignisses Konzert. Einige Veranstaltungen führen aus dem Konzertsaal heraus in den öffentlichen Raum mit Aufführungen in der Stadt oder der Natur.

Fester Bestandteil des Kooperationsprojektes ist der unmittelbare Rückfluss der Forschungsarbeiten in die Lehre bzw. die aktive Beteiligung von Dozierenden und Studierenden an dem Entwicklungsprozess der Angebote.

Klanghörang im öffentlichen Luzerner Kulturbetrieb Südpol

Die Auftaktveranstaltung des Kooperationsprojektes bildete eine Performance im Rahmen der Eröffnung des Kulturbetriebs Südpol.³ Eine Gruppe von Kindern und Erwachsenen wurde von Diana

Lehnert⁴ und Annika Vogt⁵, kostümiert als Polarforscherinnen, durch den Südpol geführt. Studierende aus dem Wahlkurs Klangraum-Raumklang, geleitet von Balthasar Streiff, und LSO-Musiker fanden sich zuvor in Hallen, Aufzügen, Gängen oder Winkeln ein und verwandelten die Räume des Südpols in Klangkörper.

Architektur, Funktionalität und Eigenklang des jeweiligen Raumes waren zentral und traten mit Musik – Tönen, Klängen, Geräuschen – in einen Dialog. Die Musik wirkte entweder unterstützend oder setzte klangliche Kontraste. Die Teilnehmenden konnten lauschen, in Interaktion treten, durch Klänge den richtigen Weg finden, Töne hervorlocken oder eigene erzeugen (siehe Bild).

Gestartet wurde im LSO-Proberaum, in dem die Beteiligten in die Expedition eingewiesen wurden und von dort aus teilweise an einem Seil oder frei gehend durch die klingenden Gefilde des Kulturzentrums geführt wurden.

In einer Anlieferung des Südpols kam es z. B. vor, dass zwei LSO-Streicher auf einer Hebebühne solange festgehalten wurden, bis sie gemeinsam mit den Teilnehmenden den von der Hebebühne hervorgebrachten Ton trafen.⁶

In einer völlig dunklen Halle konnte man im Liegen zwei Studierenden bei einem Alphorn-Duett lauschen, nachher erzeugten die Beteiligten ähnliche Klänge auf grossen Muscheln.

Der kleinste Raum unterm Dach wurde von einem Studenten mit Klängen eines grossen Gongs ausgefüllt, die durch die Enge des Raumes im ganzen Körper zu spüren waren.

Das Ende der Expedition fand im umgestalteten LSO-Proberaum statt. Samtgardinen und Scheinwerferlicht mit einzelnen Musikern ließen ihn als einen Festsaal erscheinen. Dort hatten alle Teilnehmenden die Möglichkeit „eingefrorene“ Musiker/innen zum Leben und Spielen zu erwecken, indem sie sich ganz nah zu ihnen setzten, die Musiker/innen spielten dann nur für sie. Mitunter wurde diese Situation zum Anlass genommen, den Proberaum zu einem Tanzsaal zu verwandeln oder in einen lustvollen Lernraum, in dem Musiker den Zuhörenden alle aufkommenden Fragen beantworteten.

Erste Auswertungen der Auftaktveranstaltung haben ergeben, dass die Teilnehmenden eine ganzheitliche Begegnung mit Klängen und Räumen erfahren haben und die Klangexpedition als ein Ereignis mit Überraschungen, Irritationen, Genuss und Humor wahrgenommen wurde. Musik präsentierte sich in dieser Performance von ganz unterschiedlichen Seiten.

Das Spiel mit der Fiktion einer Polarexpedition und der Realität des Kulturbetriebes führte zu unterschiedlichen Höranregungen. So empfand ein Kind den Klang des Gongs als warm oder den einer Sirene als bitterkalt. Das Bild der Begehung eines unberührten Gebietes ließ viel Offenheit und Spannung zu. Je länger die Expedition dauerte, desto sensibler wurden die Beteiligten für Klänge und Geräusche der Umgebung: bei einer Begehung des Außenraumes blieben die Teilnehmer irritiert zwischen dem Bratgeräusch einer Wurstbude, Menschengemurmel, Vogelgezwitscher und dem Rauschen einer Windböe stehen. Jede/r folgte ihrem/seinem bevorzugten Klang bis eine Sirene deutlich den Fortgang signalisierte.

Die Offenheit, der Körperlichkeit Raum und Zeit zu geben, bot zahlreiche unerwartete Bewegungsanimationen. Der Körperinsatz zeigte sich vom Ertasten der Körperstellen, an denen die Klänge zu spüren waren, bis hin zu tänzerischen Einlagen beim Harfenspiel.

Von der Ausführung zur Aufführung: Performative Ansätze im Kontext musikvermittelnder Formate



Die visuellen Elemente, die insbesondere durch die Inszenierung der Präsenz der verschiedenen Musiker und ihren Instrumenten bestand, verleitete die Teilnehmenden zum Staunen: still standen insbesondere die Kinder vor einem Harfenkasten, aus dem eine helle Frauenstimme ertönte. Vor lauter Neugier öffneten sie ihn und ihnen erschien eine junge Studentin, die singend den Weg wies. Insgesamt war den Aktionen und Reaktionen der Klangexpedition insbesondere das Erleben des räumlichen, sozialen sowie körperlichen Charakters von Musik zu entnehmen. Ausschlaggebend dafür war der bewusste Grenzgang zwischen Fiktion und Realität, Hören und Aktion sowie visuellen und akustischen Elementen.

Ausblick

Die Konzentration auf die Inszenierung von Musik birgt die Gefahr einer „Eventisierung“, in der die Unterhaltung ausschlaggebend ist und durch Reizüberflutung verhindert wird, Kunst als Auseinandersetzung mit sich selbst in einem Medium zu erfahren. Um diesem Risiko zu entgehen, bedarf es eines sensiblen und bewussten Grenzanges zwischen den verschiedenen Künsten. Im Vordergrund muss zunächst eine Kunstform stehen, in diesem Beispiel die Musik. Davon ausgehend können Verschränkungen zwischen den Künsten entstehen und zu sehr intensiven Ereignissen führen. Die Möglichkeiten und Chancen theatraler und performativer Ansätze innerhalb der Musikvermittlung sind dabei unerschöpflich. Das Spiel mit Fiktion und Realität, das Konzertpodium als Bühne oder die Präsenz der Akteure hinter den Instrumenten steigern die Präsenz von Musikdarbietungen.

Musikvermittlung, der es immanent ist, den Zuhörer bzw. Zuschauer in den Blickwinkel zu nehmen, kann einen Beitrag leisten, an Variationen der Aufführung von Musik aktiv mitzuwirken.⁷

Anmerkungen

1 Kürsten, Sylvie (2008): *Das Konzert im performativen Wandel. Alternative Präsentationsformen in der zeitgenössischen Musik*. Berlin, VDM Verlag.

Roselt, Jens (2008): *Aufführungen in Raum und Zeit. Wodurch klassische Konzerte zum Ereignis werden*. *Das Orchester* 2008/09, S.14 ff.

2 Siehe hierzu zwei Symposien, die sich 2008 mit dem Thema auseinandersetzen: „Was lässt uns Zeit vergessen? Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung in Konzerten“ an der Hochschule für Musik Detmold und „Zukunftskonzert: Musikvermittlung und Aufführungskultur“ in der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel. <http://www.zukunftskonzert.2008.niedersachsen.de/>

3 *Der Südpol ist ein neues Zentrum für Performing Arts. Er wird in Zukunft ein zentraler Ort für das Kooperationsprojekt sein. Einzelne Veranstaltungen, wie z.B. eine musiktheatrale Kinderkonzertreihe sowie andere experimentelle Konzertformate, werden hier stattfinden.*

4 *Diana Lehnert ist Leiterin der Musikvermittlung am Luzerner Sinfonieorchester.*

5 *Annika Vogt ist Leiterin des Forschungsschwerpunktes „Musikvermittlung“ an der Hochschule Luzern Musik.*

6 *Es war das D, das die Musiker für eine Improvisation zur „Kleinen Nachtmusik“ aufnahmen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass dieses Stück von vielen Kindern erfreut erkannt wurde.*

7 *Tröndle, Martin (2005): Variation oder Invention? Was sollte, was kann Musikvermittlung leisten? In: nmz 2005/06, S. 24 ff.*

Fotos: Guenter Dissertori

Das Z-Modul – ein transdisziplinäres Lehrangebot der Zürcher Hochschule der Künste

Daniela Fichte / Mira Sack

Ab dem Frühjahrssemester 2009 startet das neue Lehrangebot Z-Modul für die knapp 2000 Studierenden der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Es ist die erste studiengangübergreifende transdisziplinäre Lehrveranstaltung, die für alle Bachelor-Studierenden als Wahlpflichtangebot zur Verfügung steht. Nach der Zusammenlegung der Zürcher Hochschule für Gestaltung und Kunst und der Hochschule Musik und Theater vereint die ZHdK seit August 2007 die Departemente Darstellende Künste und Film, Design, Kulturanalysen und -Vermittlung, Kunst & Medien sowie Musik. Mit dem Z-Modul ist ein Lehrformat entworfen, das auf ein Begegnen, Kennenlernen und Austauschen über die eigene Disziplin hinaus zielt. Dozierende und Studierende aus unterschiedlichen Disziplinen erproben vielfältige Methoden, Verfahrensweisen und Praktiken.

Generell sind die Z-Module für alle Bachelor-Studierenden der ZHdK offen und sollen für alle Fachbereiche von Interesse sein. Sie werden jeweils einmal pro Semester in derselben Kalenderwoche angeboten und stellen somit als Lern- und Kommunikationsplattform einen integralen Bestandteil der Ausbildung dar.¹

Die dreijährige Bachelor-Ausbildung richtet sich demnach nicht ausschließlich auf fachspezifische Inhalte und Fragestellungen, sondern bietet mit der Fokussierung auf die Transdisziplinarität eine künstlerisch-wissenschaftliche Arbeitsform an, die die fachliche und disziplinäre Engführung aufhebt.²

Transdisziplinäres Arbeiten

Der vieldiskutierte Begriff der Transdisziplinarität wird laut der Erläuterungen der ZHdK-Website „als eine Form der Kooperation, die innovative Perspektiven, Fragen und Lösungen eröffnet“ bezeichnet. Diese Form ist dann gefordert, wenn „einzelne Disziplinen mit ihren Fragestellungen an Grenzen stoßen, die nur durch den Einbezug anderer Disziplinen – seien sie nun künstlerischer, gestalterischer oder anderer Art – angegangen werden können.“³

Für das transdisziplinäre Ausbildungsangebot der Z-Module sind folgende Kriterien für die Arbeitsform konstitutiv: die Bereitschaft zum Austausch, die Teamarbeit, die Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin und die gemeinsame Produktion als etwas Drittes.⁴ Die Studierenden sind dementsprechend gefordert, innerhalb des Z-Moduls von anderen und mit anderen lernen zu wollen. Dabei ist die Bereitschaft relevant, eigene Vorstellungen zu hinterfragen und zur Disposition zu stellen.

Für die Teamarbeit stellt sich dann die Frage, wie sie ihre Gedanken, ihr Nachfragen und ihr Tun so kommunizieren können, dass es auch von Vertretern anderer Sparten verstanden und produktiv gemacht werden kann.

Entscheidend ist, dass alle Studierenden ihre bisher erworbenen disziplinären Kenntnisse und Fähigkeiten in den gemeinsamen Arbeitsprozess einbringen. Die Reibung verschiedener fachspezifischer Fragestellungen und Verfahrensweisen kann produktiv für die Überprüfung sowie Reformulierung eigener Ansätze werden.

Erst dann besteht die Möglichkeit, dass beim Zusammentreffen verschiedener Disziplinen künstlerische Verfahren oder Präsentationsformen entwickelt werden, die innovative Perspektiven eröffnen. Etwas Neues, etwas Drittes kann entstehen, wenn die Vertreter verschiedener Disziplinen gleichberechtigt auf der Suche nach stets neu auszulotenden gemeinsamen Arbeitsverfahren und Produkten sind.

Das Z-Modul Winterakademie „Sagen wir ich“

Diesen Weg des transdisziplinären Arbeitens erprobt das erste Programm der Z-Module mit seinen 43 unterschiedlichen Lehrangeboten. Das aktuelle Dachthema für das Frühjahrssemester 09 lautet „Lost in Translation“. Das Thema des „Übersetzens“ mit seinen innerkünstlerischen wie gesellschafts-politischen Aspekten erscheint als genügend offen und anregend für die Dozierenden und Studierenden aus den verschiedenen Disziplinen.

Eines der 43 Z-Module ist die Winterakademie mit dem Titel „Sagen wir ich“. Als ein theater- und kunstpädagogisches Format für Kinder und Jugendliche von 8 bis 20 Jahren ist die Winterakademie von dem Theater an der Parkaue entwickelt worden. Es haben seit 2006 bereits drei Winterakademien stattgefunden. Bei der diesjährigen vierten Winterakademie „Sagen wir ich“ kooperiert das Berliner Theater erstmals mit dem Theaterhaus Gessnerallee und mit einem Z-Modul der ZHdK.⁵

Das Dachthema des Übersetzens eignet sich ausgezeichnet für diese Kooperation bezüglich des Formats der Winterakademie. Gemeinsam entwickelten wir ein Lehrangebot, das einerseits auf das Übersetzen im Sinne von Vermitteln künstlerischer Arbeitsweisen zielt und andererseits das Dokumentieren eines kunstpädagogischen Prozesses als Übersetzungsvorgang versteht.

Es haben sich über 20 Bachelor-Studierende für dieses Z-Modul eingeschrieben, von denen sechs Theaterpädagogik und die weiteren fünfzehn unterschiedliche Vertiefungen wie Design, Instrument/Gesang, Kunstvermittlung, Fotografie und mediale Künste studieren.

Vom 10.–15. Februar 2009 wird die Winterakademie „Sagen wir ich“ in den Räumen des Theaterhauses Gessnerallee und der ZHdK in Zürich stattfinden. Eine Woche lang setzen sich Kinder bzw. Jugendliche mit Berliner und Zürcher Künstlern sowie Studierenden verschiedener Sparten mit dem Begriff der Ich-Identitäten auseinander. In der künstlerischen Beschäftigung mit dem Ich wird mit Konstruktionen von Identitäten gespielt und diese werden in vielfältigen ästhetischen Formen zum Ausdruck gebracht.

Die Arbeitsform der Winterakademie ist das künstlerische Labor: In den insgesamt elf Laboren erproben die Kinder bzw. Jugendlichen in kleinen Gruppen spezifische künstlerische Arbeitsweisen. Die Künstler sind Vertreter unterschiedlicher Sparten wie Musik, Video, Installation, Tanz, Performance und Schauspiel. Am Ende der Akademiewoche steht eine öffentliche Abschlusspräsentation,

Das Z-Modul – ein transdisziplinäres Lehrangebot der Zürcher Hochschule der Künste

in der die verschiedenen künstlerischen und inhaltlichen Ansätze aller elf Labore sichtbar gemacht werden.

Die Aufgaben der Studierenden im Z-Modul sind in zwei Bereiche unterteilt:

1. Die sechs Theaterpädagogik-Studierenden begleiten je ein Labor, die weiteren fünf Labore werden von den Dramaturginnen bzw. Theaterpädagoginnen beider Theater betreut. Die Studierenden sind gefordert, eine angemessene Vermittlungsstrategie für das jeweilige Labor zu entwickeln und im Co-Teaching mit den Künstlern umzusetzen. Darüber hinaus bietet die Abschlusspräsentation den Theaterpädagogik-Studierenden die Möglichkeit, die Arbeitsergebnisse der Labore mit den unterschiedlichen künstlerischen Verfahrensformen gemeinsam mit den Kindern bzw. Jugendlichen und den Künstlern zu gestalten und für ein öffentliches Publikum sichtbar zu machen.
2. Mit den Studierenden der anderen Vertiefungen findet unter der Überschrift „Sagen wir ich“ eine inhaltliche Recherche zu Fragen der Identität statt. Das Sichtbarmachen der Differenz zwischen realen und fiktionalen Identitäten wird als transdisziplinäre Aufgabe in Arbeitsgruppen weiter verfolgt. Diese Gruppen begleiten die Winterakademie und sammeln Bilder, Texte oder musikalisches Material der Laborarbeit, die motivische Schnittstellen von realer und fiktionaler Identität sein könnten. Ziel ist es, dass durch Kombinationsspiele mit diesen verschiedenartigen „Identitäts-Teilchen“ ein unerwartetes Gesicht, eine andere Idee oder ein neues Wir entdeckt werden kann. In disziplinübergreifenden Formaten entwickeln die Studierende Dokumente und Dokumentationen, die – künstlerisch bearbeitet – den Kindern und Künstlern neue Sichtweisen auf dieses „Wir“ im „Ich“ zurückspiegeln.

Ausblick

Die ZHdK mit den verschiedenen Disziplinen ist ein privilegierter Ort für das Erforschen der Möglichkeiten und Grenzen der Transdisziplinarität. Es wird sich zeigen, ob und inwieweit eine Intensivierung des transdisziplinären Ansatzes in der Lehre und in der Forschung vorangetrieben wird.⁶

Für die Disziplin der Theaterpädagogik finden wir die Beschäftigung mit der Transdisziplinarität sehr fruchtbar, weil sie in der ganzen Unübersichtlichkeit für potentielle Kooperationen mit Disziplinen der Künste, der Sozial-, Geistes-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften sowie mit außerwissenschaftlichen Bereichen deutlich macht, dass nur eine profunde Befragung der eigenen Disziplin die Basis für eine innovative Zusammenarbeit bereiten kann. Transdisziplinäres Arbeiten bietet der Theaterpädagogik die Chance, einen neuen Blick auf das künstlerische Gestalten und den darin immanenten ästhetischen und kulturellen Bildungsabsichten zu werfen.

Dank der Auseinandersetzung mit Methoden, Praktiken und Theorien verschiedener Disziplinen wird die Theaterpädagogik bereichert und kann folglich ein differenziertes Selbstverständnis entwickeln.

Relevanz für die Ausbildung

Befragt man das Potenzial dieser transdisziplinären Ausbildungsmodulen für das Curriculum der Theaterpädagogik, lassen sich anhand der Winterakademie thesenartig folgende Gedanken

formulieren: Allein das Aufeinandertreffen von Kindern und Künstlern in verschiedenen Laboren ist aus theaterpädagogischer Perspektive äußerst interessant: Welche Vermittlungsstrategien setzen die Künstler ein, um den Kindern Recherchewege oder Herstellungsvorgänge interessant zu machen? Wo arbeitet das Labor an Prozessen der Sinneswahrnehmungen und wie wird mit Sinngewinnungen experimentiert? Wie greifen die Erwachsenen auf die spezifischen Blickwinkel der Kinder zu, die Weltansichten in den Arbeitsprozess einbringen, welche unter Umständen nicht sofort für eine ästhetische Praxis gewinnbringend erscheinen.

Daneben steht natürlich als zentrale Aufgaben der Studierenden die (theatrale) Verdichtung und Vermittlung von gefundenem Material im Vordergrund. Abhängig davon, welche Eingaben bei den Kindern und Jugendlichen fruchtbare Prozesse auslösen, werden die Studierenden in der Zusammenarbeit mit den Künstlern um Vermittlungsstile und Aufgabenstellungen ringen, die lustvoll und konstruktiv eine im Vorfeld verabredete Idee vertiefen. Die Anpassung und Modifikationen im eigenen Labor zu begleiten ist sicher unmittelbar einprägsam, der Vergleich mit Berichten aus den anderen Laboren kann die gewonnenen Erfahrung zu einer erweiterten Kenntnis kunstpädagogischer Handlungsstrategien führen.

Vermutlich wird im Verlauf der Woche zwangsläufig eine Reflexion auf den Kunstbegriff und das Kunstverständnis der Akteure stattfinden. Wenn die divergierenden Vorstellungen über Kunst, künstlerische Forschung und Präsentation von künstlerischen Ergebnissen sich wechselseitig bereichern und sich einem erweiterten Kunstbegriff annähern, ist ein wesentlicher Schritt zu einer „ästhetischen Alphabetisierung“⁷ geleistet. Dieser Erwerb von Lese- und Verständigungskompetenz im künstlerisch-kulturellen Kontext betrifft dann unter Umständen nicht allein die Kinder, die künstlerische Verfahrensweisen und Ausdrucksformen für sich entdecken, sondern enthierarchisiert Vorstellungen von Kunstvermittlung exemplarisch anhand von ästhetisch-kulturellen Bildungsprozessen, die – von den Kindern ausgelöst – bei den Erwachsenen wirksam werden.

Eine besondere Chance der Z-Module sehen wir in einer Erweiterung des Verständnisses von Kunstvermittlung und kultureller Bildung. Die gemeinsame Arbeit mit Künstlern aus verschiedensten Disziplinen, das Entdecken andersartiger Verfahrensweisen und die Auseinandersetzung mit fachspezifischen sowie fächerübergreifenden Denkmustern könnten ein neues berufliches Selbstverständnis hervorbringen. Dominiert aktuell die Vorstellung, eine Theaterpädagogin/ein Theaterpädagoge produziere in erster Linie Theateraufführungen mit nicht-professionellen Darstellern, in dessen Rahmen sich über die schauspielerische Auseinandersetzung eine Neu-Aneignung von Wirklichkeiten ausbilde, stellt sich die Frage nach der notwendigen Weiterentwicklung dieser Haltung. Theaterpädagogen als Spezialisten nicht allein für die Vermittlung von schauspielbasierten Wahrnehmungs- und Spielkompetenzen, sondern vielleicht ebenso als versierte „Patchworker“, die Fragen, Sichtweisen und Ausdrucksformen von Experten verschiedener Herkunft zu neuen sozio-kulturellen, insbesondere künstlerisch-theatralen Interaktionsformaten vernetzen können. Wenn innerhalb dieser Tätigkeitsfelder der Bildungsgedanke auf der Grundlage der Refigurierung je gegebener Konfigurationen von „Welt“ und „Selbst“⁸ in Prozessen künstlerisch-kultureller Auseinandersetzung beibehalten wird, wäre eine interessante Differenzierung „sozialer Ästhetik“⁹ zu erwarten.

Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung

Das Suchen nach Zugängen zu fremden Welten – künstlerischen wie kindlichen – als Basis für Handlungskompetenzen, die über den Gegenstand Theater hinausreichen, sollte als Gewinn für die Studierenden am Ende der Winterakademie ein erweitertes Berufsverständnis eingegangen sein.

Literatur

- Caduff, Corina: Forschung zwischen den Künsten, in: Hans-Peter Schwarz (Hg.): ZHdK. Den Künsten eine Zukunft. Zürich 2007; 174–177.
- Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld 2007; 13–68.
- Mittelstraß, Jürgen: Methodische Transdisziplinarität, in: Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis, Nr. 2, Juni 2005, 18–23.
- Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, Nr. 4, 481–494.
- Schaffer, Johanna: Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld 2008; 36–44.
- Wartemann, Gesche: Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und Darstellungsform. Hildesheim 2002.

Anmerkungen

- 1 *Im Verlauf des Bachelors-Studiums sind insgesamt drei Z-Module durchzuführen, die die Studierenden nach Interesse auswählen. Pro bestandem Modul erhalten sie drei ECTS-Punkte. Die Form der Leistungsnachweise variiert von der aktiven Teilnahme und Projektarbeit bis zu schriftlichen Arbeiten sowie Präsentationen.*
- 2 *Vor einer Etablierung der Opposition Transdisziplinarität versus Spezialisierung einzelner Disziplinen in der Hochschulpolitik warnt Dr. Johanna Schaffer. Sowohl eine uneingeschränkt positive Bewertung der Transdisziplinarität als auch der Aufruf zur Re-Disziplinierung wird von ihr kritisiert (Schaffer 2008).*
- 3 *s. www.trans.zhdk.ch. Als weiteres transdisziplinäres Angebot der ZHdK beginnt ab dem Frühlingsemester 2009 auf der Stufe der Masterausbildung ein Master in Transdisziplinarität.*
- 4 *Jürgen Mittelstraß, Direktor des Konstanzer Wissenschaftsforum, unterscheidet verschiedene Stufen im transdisziplinären Produktionsprozess. Auf der letzten Stufe der Erstellung eines gemeinsamen Produktes spricht er von einer „transdisziplinären Einheit“, die an die Stelle einer Zusammenlegung disziplinärer Einzelteile tritt (Mittelstraß 2005).*
- 5 *Weitere Informationen zum Format der Winterakademie finden sich unter: www.winterakademie-berlin.de, www.parkau.de und: www.gessnerallee.ch*
- 6 *Die Kulturwissenschaftlerin Corina Caduff weist auf das Potential der ZHdK hin, mit der Künstlerforschung (Research in the Arts) zwischen den Künsten neue Wege in der angewandten Forschung zu beschreiten (Caduff 2007).*
- 7 *vgl. Mollenhauer 1990.*
- 8 *vgl. Kokemohr 2007; 16.*
- 9 *vgl. Wartemann 2002; 160.*

Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung

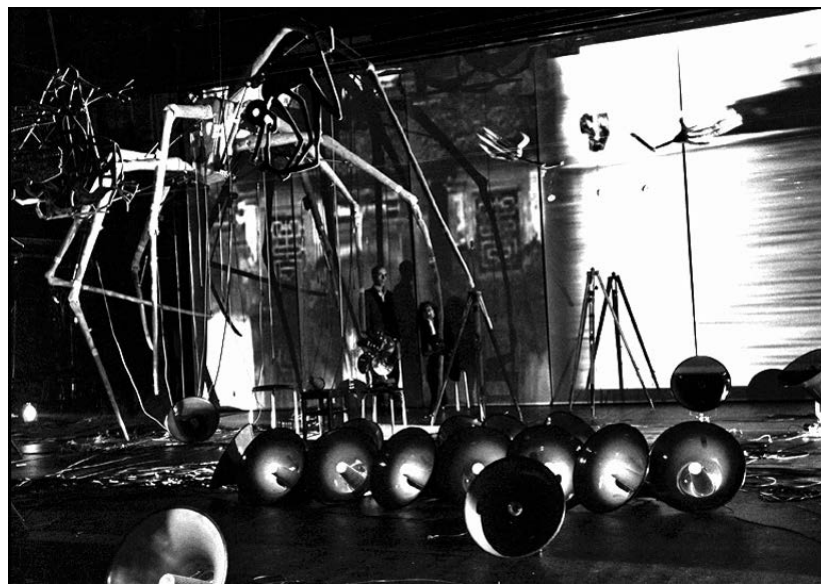
Karen Kipphoff

Auftritt der Medien

In den letzten zwanzig Jahren haben zunächst langsam, dann als Flutwelle, die digitalen Medien raumgreifend Einzug gehalten in allen öffentlichen und privaten Lebensbereichen – das Gleiche ist selbstverständlich auch im künstlerischen Bereich geschehen. Durch preiswerte, handliche, gut gestaltete und überaus einfach zu bedienende transportable Laptops ist diese Entwicklung intensiviert worden. In den letzten fünf Jahren haben dann WiFi Zonen, die Verbreitung des Highspeed Internet, starke Prozessoren und spezialisierte Software sowie Mobiltelefone, die zugleich Internet, Spielkonsole, Telefon, Foto und Videokamera und transportabler Rechner sind, die gesamte Landschaft von Medien, Kommunikation und Kulturproduktion in eine neue Ära katapultiert. Dieses ist wegen des rasanten Tempos nicht jedem sofort ins Bewusstsein gekommen. Viele Künstler aber haben ein unmittelbares Interesse an der spielerischen und kreativen Nutzung neuer, erschwinglicher und zugänglicher Technik. Sie verwenden diese sofort, oft auch jenseits des zunächst gedachten Zwecks und erweitern damit deren Auftrittspotential. Die Digitalisierung der Medien ermöglichte aber in Theater und Kunst nicht nur neuartige Projektionen, zeit-

gemäße Requisiten oder besseren Sound auf der Szene, sondern gerade auch eine kritische Reflexion der aktuellen Medienwelten und deren veränderter Kommunikations- und Interaktionsmuster in der Gesellschaft generell.

LOUDER, Verdensteater 2007



Parallelität, Echtzeit und Virtualität in der szenischen Kunst

Es ist also ein riesiger Pool von Möglichkeiten und damit auch an Herausforderungen entstanden. Echtzeitpräsenz entfernter Darsteller, Echtzeitmanipulation und Umwandlung von Bild- in Audiosignalen oder, vice versa, online Zugriffe auf digitale Archive, Webstreaming, Sensortechnik, Programme und Patches, elektronische Kleinstmotoren, Überwachungstechnik, Nanotechnologie (sowie Gentechnik) stehen Professionellen und Amateuren als Material szenisch-künstlerischer Arbeit zur Verfügung. Diese Entwicklung hat beispielsweise ganz konkret dazu geführt, dass die Bühnentechnik sich nicht mehr nur ganz hinten im Theatersaal sondern mitten auf der Szene befinden kann. Sie wird von den Darstellern selbst nicht nur bedient, sondern bleibt auch während der Vorstellung manipulierbar, der Darsteller ist Teil des Instrumentes, Subjekt und Objekt zugleich. Übrigens gilt dies nicht nur für die Darsteller, sondern auch für das Publikum, welche in das Ereignis beispielsweise per Mobiltelefon¹, oder auf andere Art und Weise eingreifen und es beeinflussen kann. Diese Kunstform ist nicht länger zwingend auf ein festes Haus, eine Szene oder eine Galerie beschränkt², da der Akteur die Technik auch bei sich tragen und von Ort zu Ort bewegen kann. Ein Ereignis kann parallel oder zeitverschoben an verschiedenen Orten, auf verschiedenen Kontinenten, per GPS auf hoher See oder im Internet stattfinden.³ Außerdem kann das gleiche Ereignis in unterschiedlichen Medien, für unterschiedliche Benutzergruppen mit unterschiedlichen Benutzerrechten stattfinden. Hierzu haben kabelloses Internet, GPS, Googlemaps u. a. entscheidend beigetragen.

FLOATING CHARACTERS, Karen Kipphoff 2007

Hypermodern Times

Zugespitzt formuliert sind die Zeiten vorbei, als die Kontrolle über Steckdosen, Lichtpult und Lautsprecheranlage eines Theaters auch der Kontrolle der Kunstform, der Darsteller oder des Publikums gleichkam. Heute kann große szenische Kunst in allen denkbaren beweglichen und unbeweglichen, flüchtigen und festen, präsenten und entfernten Formen stattfinden.⁴ Die Galerie, das Konzert, das Theater sind nur noch eine der vielen Möglichkeiten, ein künstlerisches Ereignis zu organisieren. Viele Künstler benutzen neue Strategien und erachten bisher unbekannte Schauplätze als besser geeignet, aktuellen Themen – wie eben den veränderten Zuständen von Gleichzeitigkeit, Körperlichkeit und Lokalität Ausdruck zu verleihen sowie ein sich auf neuartige Weise beteiligendes Publikum zu aktivieren.⁵

Trotz des derzeitig offensichtlichen Interesses am handgemachten, authentischen und materialhaften Charakter von Kunst- und Theaterproduktionen, die auch als Reaktion auf eine zunehmend digitalisierte und virtualisierte Gesellschaft verstanden werden könnten, haben eben diese Medien zu einer unglaublichen Erweiterung künstlerischer Konzeptionen und kreativer Ausdrucksmöglichkeiten geführt. Meiner Ansicht nach erklärt dieser Gegensatz zwischen Verlustangst und der Sehnsucht nach Authentizität und dem einmaligen, persönlichem Erlebnis einerseits, sowie dem Schwindelgefühl der beschleunigten Virtualisierung, die nebenher auch mit dem Verschmelzen des Subjekts im Objekt einhergeht⁶, andererseits, den Drang zum Hyperrealismus des Bühnengeschehens im städtischen Theater. Dort spielt sich die Handlung wenigstens auf der Bühne noch mit „wirklichen“ Körpern ab. Im Stadttheater sitzen nämlich immer noch alle da, wo sie hingehören: die hilflos nackten Darsteller auf der Bühne,



Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung

die zunehmend verstümmten und ob der hyperrealistischen Darstellungsweise verschreckten Zuschauer im Saal, der krachlustige Regisseur in der 7. Reihe und die bekümmerte Technik ganz hinten. Vielleicht handelt es sich um eine Form der Vorwärtsverteidigung oder verbrämter Nostalgie, denn nicht erst seit dem Bildertheater Robert Wilsons oder Robert Lepages oder den Bewegungen von Fluxus, Performance, Live Art, Videokunst etc. haben sich Kunst und Leben aus den herkömmlichen Arenen und Formen herausbewegt und sich gegenseitig beeinflusst.⁷

Diversifizierung szenischer Kunstformen

Ist das städtische Theater und sind wir als Publikum, sind ernsthafte Themen und Theaterabende vielleicht hoffnungslos unzeitgemäß, ist das Verfallsdatum hier für uns alle überschritten? Wie kann heutiges Theater digitale Ressourcen in lebendige Kunst (Live Art) umsetzen, sich transformieren und ein mit Online- und anderen digitalen Welten vertrautes, junges Publikum wiedergewinnen? Dazu müssen die neuen Lebens-, Technik- und Kunstformen beim konventionellen Theater und in der künstlerischen Ausbildung ernst genommen und willkommen geheißen werden. Der kritische Blick, der ernsthafte Inhalt braucht deshalb nicht aufgegeben zu werden.



LOUDER, Verdensteateret, 2007

Vielfalt der Formen

Im freien Theater-, Tanz-, Kunst- und Kulturbereich werden die szenischen Möglichkeiten digitaler Medien besonders produktiv genutzt. Im Folgenden werden einige szenisch orientierte Medienkunstformen, deren Intentionen und technischer Hintergrund kurz beschrieben.

Verdensteater⁸ [Welttheater] ist eine Künstlergruppe aus Norwegen, die von Lisbeth Bodd und Asle Nilsen seit 1986 geleitet wird. Verdensteater vereint Musiker, Dramaturgen, Künstler, Schauspieler, Programmierer in einer flachen, sehr persönlichen Arbeitsform. Verdensteater hat Installationen und szenische Stücke erarbeitet.

Die Produktionen „Concert for Greenland“ (2004) und die daraus entstandene multimediale Installation „Erzählerorchester“ (2005) knüpfte aus einem filigranen Netz von Schattentheater, skulpturalen Maschinen und Objekten, Schauspiel, Robotik, Video und Klangkunst ein wunderbares szenisches Stück, das die Zuschauer an „Treibgut der Zukunft“⁹ erinnernd, in Skandinavien, Europa, Asien und Nordamerika gezeigt wurde und 2006 in New York den Bessie Award für Performance, Installation und Neue Medien erhielt. „Louder“ (2007), die Nachfolgeproduktion ist wie die vorhergehenden Produktionen in monatelanger intensivster Proben, Bau- und Programmierarbeit mit Max/MSP/Jitter sowie OpenGL entstanden. MAX/MSP/JITTER ist eine Software, die das Programmieren von großen, kleinen und Kleinstpatches erlaubt, mit denen die Initiierung, Beendung, Kontrolle und Modifizierung sämtlicher elektronischer Vorgänge gesteuert werden kann. Das Erlernen der Programme ist zeitintensiv und schwierig, sie sind deshalb nur für Enthusiasten und professionelle Künstler geeignet.

„Floating Characters“ heißt eine meiner eigenen szenischen Arbeiten¹⁰. „Floating Characters“ entstand 2007 in Bergen, Norwegen. Von dem Theatertext des russischen absurden Schriftstellers Alexander Vvedenskij „Eine gewisse Anzahl Gespräche“ (1936/37) inspiriert, entwickelten wir szenische Charaktere, welche an das japanische Bunraku angelehnte, von jeweils zwei Spielern gemeinsam geführte Figuren waren. Die Figuren waren drei exakt gleichgeformte, vollbewegliche Gliederpuppen: eine aus gelblichem Polyurethan, eine aus graphitschwarzem Hartschaum und die dritte aus glasklarem Epoxy. Mal waren die Puppen die Rollenvertreter, mal übernahmen die Spieler. Durch Klangkompositionen und Videos mit überlagerten medialen Collagen unterstützt, wurde das Ganze zu einem meditativen Bühnenstück verbunden. Jette Lund¹¹, die Dramaturgin, nannte es auch ein „visuelles Konzert“. Die drei Charaktere – der Erste, der Zweite und der Dritte – sprachen Russisch, Norwegisch und Englisch wobei ein großer Teil ihres Textes bereits vorher aufgenommen war und Eingang in das Klangmaterial fand. Auch die medialen Bilder waren größtenteils vorher aufgezeichnet, sind aber in Echtzeit modifiziert worden. Trond Lossius¹², Komponist, Medienkünstler und Mitautor der Programmiersprache Jamoma¹³ programmierte Audio- und Tonelemente und komponierte diese zu interaktiven, gestaltbaren Elementen. Puppen, Spieler, Medienbilder, Technik und Klang wurden miteinander zu einem komplexen Gewebe verknüpft.

Troika Ranch¹⁴ ist eine Künstlergruppe, die mit Tanz, interaktiven Medien und Theater arbeitet. Sie wurde 1994 von Mark Coniglio und Dawn Stoppiello gegründet und hat ihre Basis in New York und Berlin. Aus dem Interesse, die eigenen Produktionen und deren mediale Parameter in Echtzeit zu steuern und interaktiv zu machen, um zudem eine engere Verbindung zwischen Bühnengeschehen, Inhalt und Ausdruck zu erhalten, entwickelte Mark Coniglio das Programm Isadora¹⁵. Isadora ist ein aus leicht verständlicher grafischer Oberfläche bestehendes Programm, mit dem der Benutzer durch einfaches Linienzeichnen verschiedene vorprogrammierte Module miteinander verbinden kann. Diese Module können wiederum auf der Arbeitsfläche miteinander, nebeneinander und übereinander arrangiert und zu komplexeren Handlungsanweisungen verknüpft werden. Anordnung, Grafik und Handhabung sind logisch und auch für Programmierlaien gut verständlich aufgebaut und werden

Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung

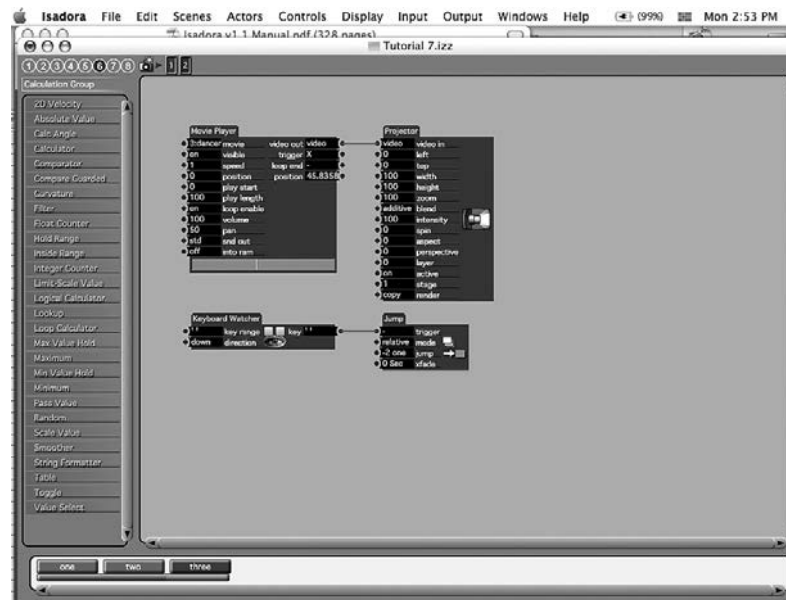
oben: *Floating Characters*, Karen Kipphoff 2007

unten: Screenshot ISADORA

durch das Tutorial noch erleichtert. Das Ganze erlaubt einem Video, Audio, Licht und andere Maschinerien in Echtzeit zu gestalten, die unterschiedlichen Elemente miteinander zu verknüpfen und interaktiv zu machen, einzelne Szenen und deren Verlauf zu speichern sowie den In- und Output der verschiedenen „Akteure“ zu bestimmen.

Stelarc ist längst Legende gewordene Medienkunstgeschichte. Performances in denen die Prothese „Third Hand“ (ab ca. 1981–1994), die den Körper um eine dritte robotische Hand erweiterte und interaktiven Performances wie „Ping Body“ (1996) oder „Parasite“ (1997), [ABB. Parasite, Stelarc, Ars Electronica Linz 1997] in der die Aktivität des Internets und andere Parameter Stelarc's Körper mit Hilfe eines muskelstimulierenden Systems in Bewegung versetzten, ihn gelegentlich sogar hin- und herwarfen, machten ihn weltweit bekannt. Für Stelarc ist der menschliche Körper obsolet geworden. Der Text auf der Startseite lautet „Körper sind Zombies und Cyborgs. Wir hatten nie einen eigenen Gedanken und führen oft Handlungen unwillentlich und von Außen gesteuert aus. Seitdem wir uns zu Hominiden mit zweipedaliger Bewegung entwickelt haben, sind die beiden Glieder Manipulatoren geworden und wir entwickelten Objekte, Instrumente und Maschinen. Anders ausgedrückt – wir waren immer mit Technik gekoppelt. Wir waren immer prothetische Körper. Wir fürchten das Unwillentliche, werden immer mehr automatisiert und erweitert. Wir fürchten das, was wir immer waren und geworden sind – Zombies und Cyborgs.“¹⁶

Man braucht Stelarc in seinem extremen Verhältnis zum menschlichen Körper nicht zu folgen, um zu verstehen, dass



seine umstrittenen Aktionen und Visionen der Wirklichkeit auf künstlerische Weise sehr nahe gekommen sind und ein krasser Kommentar zur heutigen Gesellschaft sind.

Aktuelle Themen auf künstlerische Weise zu verarbeiten und dabei ethische, praktische, technische und moralische Grenzen herauszufordern, liegt im neugierigen und spielerischen menschlichen Charakter. Die neue Technologie ist gekommen, um zu bleiben. So sind auch HTML-Literatur, SMS-Romane, Online-Dramen und telematische Performances weitere Beispiele für kreative und

Der siebte Sinn: Digitale Medien in Theater, Performance und Ausbildung



Screenshot Detail Webseite STELARC, 2009

performative digitale Kultur. Anstelle weiterer Beispiele und Beschreibungen füge ich hier eine umfangreiche Liste mit Links zu Medieninstituten und Archiven, Hinweise auf Software sowie eine weiterführende Literaturliste an. Viel Spaß beim Entdecken und kreativen Medienbasteln – Schere, Säge, Text, Gesang und Leim, spielen wunderbar mit Rechner, Handy, Pixel und Algorithmus zusammen.

Weiterführende Literatur:

- Steve Dixon: Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art and Installation, MIT Press 2007
 Allan Kaprow: "Essays on the Blurring of Art and Life", Berkeley 1993
 Guy Debord: "Society of the Spectacle", 1973
 Derrick de Kerckhove, Martina Leeker, Kerstin Schmidt (Hg.): McLuhan neu lesen: Kritische Analysen zu Medien und Kultur im 21. Jahrhundert. Bielefeld 2008
 Brandstetter, Finter, Weißendorf (Hg.): Grenzgänge. Das Theater und die anderen Künste. Tübingen 1997
 Performance Research Journal <http://www.performance-research.net/>

Institute und Archive für Medienkunst:

- IMAI <http://www.imaionline.de>
 Bildrausch <http://bild-rausch.de>
 Database of Virtual Art <http://www.virtualart.at/common/recentWork.do>
 NETZSPANNUNG.ORG http://netzspannung.org/index_flash.html
 Electronic Arts Intermix www.eai.org
 Internet Archive www.archive.org
 Eyebeam <http://www.eyebeam.org/production/production.php?page=tools>
 Digital Performance Institute <http://www.digitalperformance.org/info>
<http://pramnet.org>
 Medienkunstnetz <http://www.medienkunstnetz.de/>
 Zentrum für Kunst und Medientechnologie www.zkm.de
 Software:
 Delicious <http://delicious.com/>

- Jamoma <http://jamoma.org/>
 Isadora <http://www.troikatronix.com/>
 Open GL www.opengl.org
 Max/MSP/Jitter <http://www.cycling74.com/products/max5>

Anmerkungen

- 1 Beispiel: *Dialtones (A Telesymphony)*, Linz, 2001 von Golan Levin.
- 2 Fluxuskunst und Situationismus sind Vorläufer nicht-hierarchischer, paralleler und außerhalb der etablierten Kunstorte stattfindender Ereignisse und Handlungen gewesen, s. u. Literaturliste zu Allan Kaprow, Guy Debord.
- 3 Blast Theory, "Can you see me now" (2001) und die Weiterentwicklung "Uncle Roy all around you" (2003). Publikum und Künstler wurden zu Akteuren eines Spiels, welches online-Avatare und Stadtraum mit Hilfe von GPS, Webkameras und Telefonen verband. <http://www.blasttheory.co.uk>
- 4 Riminiprotokoll www.rimini-protokoll.de
- 5 siehe Liste der Künstler- und Künstlergruppen.
- 6 siehe die online-welten von second life, runescape, world of warcraft.
- 7 Das Gesamtkunstwerk Richard Wagners, das dadaistische Kabarett Voltaire, Oskar Schlemmers Bauhausbühne, die synästhetischen Werke von Kandinsky oder auch die Arbeiten und Ideen von Moholy-Nagy, Friedrich Kiesler, John Cage, Laurie Anderson – seit Ende des 19. Jahrhunderts sind Musiker, Künstler und Theaterschaffende aufgebrochen, ihre jenseits der Inszenierung von Textinterpretationen oder Noation liegenden Ideen mit Hilfe neuer Techniken, Materialien und Arbeitsformen zum Ausdruck zu bringen.
- 8 Webseite <http://www.verdensteatret.com>
- 9 Flotsam of the Future. Essay (2006) von Jon Refsdal Moe über Verdensteaters Konzert für Grönland
- 10 <http://home.snafu.de/kakidami>
- 11 siehe <http://pramnet.org>
- 12 siehe Bek.no und <http://www.bek.no/Members/lossius/lostblog/>
- 13 Information zu Jamoma auf <http://jamoma.org/>
- 14 Troika Ranch <http://www.troikaranch.org/>
- 15 <http://www.troikatronix.com>
- 16 Zitat 2.2.2009, offizielle homepage Stelarc <http://www.stelarc.va.com.au>

Frisch aus dem Druck!

Im deutschen Sprachraum ist das **Wörterbuch der Theaterpädagogik** das erste Nachschlagewerk dieser Art. Seine 299 Stichworte reichen von „Action Theater“ bis „ZuschauerSpieler“, 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 einen historischen Ableitungszusammenhang, skizzieren Kontroversen, zeichnen Querverbindungen 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:
 G. Koch
 M. Streisand

370 Seiten
 ISBN 978-3-933978-48-6 • Preis 25,- €
 Buch + CD 30,- € ▶ ISBN 978-3-933978-98-1

Schibri-Verlag:
 Tel.: 039753/22757, Fax: 03973/22583
 Mail: Schibri-Verlag@t-online.de
 Infos zum Verlagsprogramm:
www.schibri.de

Das „gamePLAYtheater“: Theaterpädagogik interdisziplinär am Pfalztheater Kaiserslautern

Tobias Brutscher, Björn Friedrich und Nina Velmer

Machinima und Spiellust

Für das Projekt „gamePLAYtheater“ haben Jugendliche eine multimediale Theateraufführung mit Elementen aus Computerspielen und Theater erarbeitet. Die Projektteilnehmer/-innen (zehn Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren) erstellten mithilfe eines Computerprogramms eine eigene virtuelle Welt, schufen sich selbst als virtuelle Schauspieler und generierten eine Computerkulisse in der sie später agierten. Als Projektergebnis wurde das auf der Grundlage von kollektiver Arbeit entwickelte Stück „Traumparty“ im Pfalztheater Kaiserslautern präsentiert.

Das Projekt fand im Rahmen eines Ferien-Workshops vom 17. bis 20. März 2008 statt. Die Projektpräsentation erfolgte am 30. März 2008. Initiiert und geleitet wurde das Projekt von Tobias Brutscher (Pfalztheater Kaiserslautern) und Björn Friedrich (medien+bildung.com). Die Inhalte wurden jedoch von den Jugendlichen ohne Vorgaben der Projektleitung erarbeitet. Es wurde besonderen Wert darauf gelegt, den Projektteilnehmer/-innen lediglich die Methoden sowohl der film- und computertechnischen Arbeit, als auch der theatralen Komponenten zu vermitteln. Dies bildete die Basis für Improvisationen, die in Abgleichung zu den am Computer erstellten Szenen zu einer Handlung heranwuchsen. Dieser Ansatz hat sich im Nachhinein als erfolgreich erwiesen, da die Jugendlichen rasch mit den Gestaltungsmöglichkeiten vertraut waren und äußerst kreativ und eigenständig den szenischen Ablauf entwickeln konnten, in den die Machinimas, ihre künstlichen Pendanten, geschickt integriert wurden.

Der Projektverlauf

Während der vier Workshop-Tage galt es, sowohl Medien- als auch Theatergrundkenntnisse kennen zu lernen. Zunächst ging es nicht um ein zielorientiertes, sondern vielmehr um prozessbezogenes Arbeiten. Aufgrund der sehr guten Zusammenarbeit und der hervorragenden Motivation der Jugendlichen rückte jedoch bald der Wunsch nach einer narrativ stringenten und darstellerisch abgerundeten Aufführung in den Vordergrund.

Am Beginn des ersten Tages standen Theater-Basisübungen, um die Jugendlichen miteinander vertraut zu machen, mögliche Hemmschwellen untereinander abzubauen und ein Gruppengefühl zu erzeugen. Anschließend erfolgten ein weiterführendes Körper- und Sprachtraining und die Entwicklung einer narrativen Struktur für ein Theaterstück. Dies geschah in kleinen Gruppen in Form von Improvisationen. Darauf folgend wurden erste Ergebnisse in der gesamten Gruppe vorgestellt.

Um intensiver arbeiten zu können und die Zeit effektiv zu nutzen, teilte sich die Gruppe für die folgenden Tage in zwei Kleingruppen, welche abwechselnd medien- und theaterpädagogisch arbeiteten. So konnte sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer/-innen in einem ausgewogenen Verhältnis mit Medien- und Theaterrmitteln vertraut gemacht werden konnten.



Foto: Petra Rödler

Im medienpädagogischen Teil des Workshops lag der Schwerpunkt auf dem Umgang mit der Software, die zur Produktion der Machinimas bereitgestellt wurde. Verwendet wurde die Wirtschaftssimulation „The Movies“ von Activision, da sich der Filmeditor des Spiels gut zur Erstellung eigener Animationsfilme eignet. Die Spieler/-innen waren aufgrund der Software in der Lage Kulissen zu bauen, Drehbücher zu schreiben, Figuren und Requisiten auszuwählen und dann die eigenen Ideen umzusetzen. Zudem bietet das Tool „StarMaker“ die Möglichkeit, eigene Avatare zu kreieren, so dass sich die Jugendlichen selbst als virtuelle Darsteller gestalten konnten. Die Filme wurden anschließend mit den eigenen Stimmen synchronisiert, so dass ein idealer Übergang von den Avataren zu den Rollen der Schauspieler/-innen auf der Theaterbühne möglich war. Daneben arbeiteten die Jugendlichen auch mit dem Medium Video und erzeugten mit der Bluescreen-Technik einen Abspann, in dem alle Schauspieler/-innen zusammen mit ihren virtuellen Abbildern zu sehen waren.

Als besondere Herausforderung erwies es sich während des Workshops, die unterschiedlichen Ergebnisse der Theater- und Medienarbeit zu einem Stück zusammenzufügen. Denn die Ideen der Kleingruppen nahmen im positiven Sinne oft ungeahnte Wege und so mussten Neuerungen und Veränderungen sofort kommuniziert werden. Hieraus entstand eine erhöhte Anforderung an die Kompromissbereitschaft aller Beteiligten.

Das Projektergebnis

Am Ende des Workshops, am Sonntag den 30. März 2008, wurde das 30-minütige Theaterstück mit dem Titel „Traumparty“, auf der Werkstattbühne des Pfalztheaters zur Aufführung gebracht. Um die Schauspieler/-innen mit ihren Texten sowie mit der Büh-

ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrinunddrumherum

ne, auf der sie zuvor nicht geprobt hatten, vertraut zu machen, gab es am Vortag eine Hauptprobe und am Vormittag des Auf-
führungstages die Generalprobe.

Die Premiere fand vor mehr als 120 Zuschauer/-innen statt, und die Resonanz seitens der Presse, der Projektteilnehmer/-innen und der Besucher/-innen fiel so positiv aus, dass bereits ein weiteres Medien-Theater-Workshops von Pfalztheater Kaiserslautern und medien+bildung.com durchgeführt wurde.

Beim bundesweiten Multimediawettbewerb für Kinder und Jugendliche „MB21 – Mediale Bildwelten“ haben mehr als 600 Kinder und Jugendliche ihre Arbeiten eingereicht. Am 8. November 2008 wurden in Anwesenheit von offiziellen Vertretern des Sächsischen Ministerium für Kultus und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Preisträger ausgezeichnet, die Sachpreise in Höhe von insgesamt 10.000 Euro erhielten.

„gamePLAYtheater“ war bei diesem Wettbewerb das einzige interdisziplinäre Projekt zwischen Medien und Theater und zeigte somit neue Wege auf, die sowohl in der Theater- als auch in der Medienpädagogik möglich sind – ein Ansatz, der die Jury überzeugte, so dass das Kooperationsprojekt „gamePLAYtheater“ beim Deutschen Jugendmultimediapreis MB 21 ausgezeichnet wurde.

Ein Mitschnitt der Projektpräsentation auf der Werkstattbühne des Pfalztheaters sowie das Making-of des Projekts ist zu sehen unter: <http://projekte.medienundbildung.com>.

**Bildungswerk
für Theater und Kultur Hamm**
**Fortbildung
Theaterpädagoge/in**
vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt
9./10. Mai 2009
bis

9./10. April 2011
**14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich
Kleingruppentreffen**
Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops
an, wie:
- Playback-Theater - Jeux Dramatiques - Theater nach Boal
- Atem und Stimme - Schminken - und viele andere


An drei Wochenenden bieten wir Ihnen
einen Einblick in die Welt des Klinikclowns.

**Einführungskurs in das
Arbeitsfeld des Klinikclowns**

Sa./So.
14./15.11.2009
12./13.12.2009
09./10.01.2010
jeweils
10.00 - 17.00 Uhr

Die „Arbeit“ des Klinik-Clowns ist ein
bisschen anders.

1. WE Basisarbeit Clown
Die Präsenz des Clowns ist sowohl auf der
Bühne als auch im Krankenhaus unerlässlich
2. WE Clownstechniken
Klinikclowns arbeiten in der Regel zu zweit als
so genannter Roter und Weißer
3. WE Der Klinikclown
Erlerntes wird in Situationen angewendet

Das Bildungswerk im Internet
btkhamm.de
info@btkhamm.de - Tel: 02381-44893


ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrinunddrumherum

Kristin Wardetzky

In dem Film *Novemberkind* berichtet die Protagonistin (Anna Mühe), der Unbekannte (Ulrich Matthes), der plötzlich in die mecklenburgische Abgeschiedenheit eingebrochen ist, unterrichtet an einer Universität Kreatives Schreiben, worauf sie verwundert gefragt wird: „Und damit kann man Professor werden?“

Die gleiche ungläubige Ratlosigkeit sehe ich oft in den Gesichtern, wenn ich danach gefragt werde, welches Fachgebiet ich an der Universität vertrete und antworte: Erzählen. Erzählen – ein Studienfach? Erzählen kann doch jeder, was soll man da noch lernen?

Die Frage ist rhetorisch gestellt. Denn der Hinweis, Erzählen als Studienfach meint mehr als die alltägliche Kommunikationsform, in der wir Erlebtes, Gehörtes oder Gesehenes zum Besten geben, scheint banal.

Erzählen als Kunstform kann auf eine mehr als 3000-jährige Geschichte zurückblicken. Sie hat in den verschiedenen Weltkulturen einen eigenen Berufsstand hervorgebracht (die Aioden, Rhapsoden, Barden, Minstrels, Troubadoure, Goslaren, Manastschi, Hakawati, Griots ...) und war in den schriftlosen Jahrhunderten der prominente Garant nationaler und kultureller Identität.

Erzählen gehört zu den frühesten künstlerischen Ausdrucksformen in allen Ecken und Enden der Welt. Aus ihm gingen das Theater, die Literatur, die Geschichtsschreibung, die Philosophie, ja auch die kulturspezifischen Bildungssysteme hervor. Bevor es alle diese Differenzierungen gab, hat das Erzählen deren Spezialisierung in sich vereint.

Das ist heute nicht anders. Erzählen, wenn es denn artifiziell wird, hat Anteil an den genannten Gebieten. Eben deshalb lohnt es sich, über den Beitrag nachzudenken, den das Erzählen im Rahmen der theaterpädagogischen Ausbildung leisten kann, sucht diese doch ihren Platz – in Theorie und Praxis – zwischen den Künsten und den Geisteswissenschaften, hier insbesondere der Pädagogik.

Künstlerisches Erzählen in der Theaterpädagogik bzw. als universitäres Fach ist in Deutschland ein *newcomer*. Es bezieht sein Selbstverständnis aus drei zeitgeschichtlich brisanten Bewegungen:

1. Vertreter von Literatur und Theater konstatieren seit gut einem Jahrzehnt eine „Renaissance des Erzählens“ und verwei-

ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrin und drumherum



sen dabei auf künstlerische Verfahren der Postmoderne, die Bezug nehmen auf die Narration als poetologischem oder dramaturgischem Prinzip.

Erzählen ist im zeitgenössischen Theater in den letzten Jahren insbesondere durch unterschiedliche Formen des Erzähltheaters und des Dokumentarischen Theaters prominent geworden. Während ersteres seine Stoffe primär in den epischen Stoffen der Weltliteratur sucht (Mythen, Großepen, Novellistik, Märchen), greift letzteres auf die Biografien der „Experten des Alltags“ zurück. In beiden Bereichen wird exzessiv erzählt. Die Rahmung aber bleibt in beiden Fällen das Theater.

Die konsequenteste Form der Rückbesinnung auf narrative Traditionen erfolgt über das Erzählen als *performative Literatur*. Diese Kunst holt ins postdramatische Theater zurück, was es dem Film abgetreten hat: das Geschichtenerzählen. Es komplettiert damit das zeitgenössische Theater in der Vielfalt seiner Ausdrucksformen.

Erzählen als performative Literatur ist Theater in dessen äußerster Reduktion: Der Erzähler ist mehrere. Er hebt die Arbeitsteilung des Theaters auf. Er ist Autor, Schauspieler, Regisseur, Kostüm- und Bühnenbildner, mitunter auch Musiker und Öffentlichkeitsarbeiter.

Das Theater rekurriert mit dem Erzähler auf seine Anfänge. Der Erzähler tritt seinem Publikum mit nichts anderem gegenüber als mit sich selbst: ein Einzelner steht vor der Menge und erzählt eine Geschichte. Was er dafür braucht, ist Licht, um gesehen zu werden und seine Zuschauer zu sehen, ein Minimum an Kostüm, das ihn als *primus inter pares* kenntlich macht, und ein Minimum an Dekoration, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu fokussieren. Nichts sonst. Keine Technik, keine Verstärker, keine Medien. Er und die Zuschauer – Theater in seiner absoluten Reduktion.

Was sich da optisch während einer solchen *performance* vor den Augen der Zuschauer ereignet, scheint kaum der Rede wert: ein paar Gänge, reduzierte Bewegungen des Körpers und des Gesichts. Und doch ‚sieht‘ der Zuschauer Welten entstehen und untergehen, er ‚sieht‘ Kriege, Revolutionen, Liebesabenteuer, Tragödien, Intimitäten, Obszönitäten; er ‚sieht‘ Figuren, Schauplätze, *action*. Er sieht all dies nicht auf

der Bühne, sondern in seinem Kopf. Der Erzähler verlegt den Schauplatz des Geschehens in die Köpfe der Zuschauer.

Es sind die Freien oder Off-Theater, vor allem aber die großen Festival-Bühnen, in denen sich diese Form des reduktionistischen Theaters etabliert. Internationale Erzählerfestivals in Österreich, Frankreich, Belgien, Luxemburg, Wales, England, Irland, Schottland, Stockholm, Norwegen, Spanien, Kanada und den USA, in denen mitunter in vielen ‚Zungen‘ und in 24-stündigem Marathon erzählt wird, ziehen Tausende von Zuhörern an. In Deutschland haben die Festivals in Aachen, Nürnberg, Neukirchen-Vluyn, Stuttgart, Konstanz – um nur einige der wichtigsten zu nennen – ein breites öffentliches Interesse gefunden – überfüllte Säle sind keine Seltenheit.

Erzählen erweist sich als **die** demokratische Form der Kunstvermittlung: Es wendet sich an den Akademiker ebenso wie an den Analphabeten. Es ist nonkonformistisch: Wer genug hat vom Zuhören, kann aufstehen und gehen. Es hebt den tradierten Verhaltenskodex des herkömmlichen Theater auf – es gibt keine Disziplinierungsregulative. Es ist partizipativ: Der Erzähler ist auf Gedeih und Verderben auf den Kontakt mit dem Publikum angewiesen. Der Zuhörer ist sein Partner. Er braucht dessen unmittelbare, mitunter verbale Reaktion, um in den Fluss der Geschichte zu kommen. Es ist kommunikatives Theater in seiner direktesten Form.

2. Im Zeitalter globaler Migrationsbewegungen kommt dem Erzählen besondere Bedeutung zu. Ariane Mnouchkines *Le Dernière Caravansérail*, eine moderne Odyssee, basiert auf den Erzählungen von etwa 400 Flüchtlingen – Erzählungen, die den Atem stocken lassen und in ihrer Problematik über die Einzelschicksale hinausweisen. Mnouchkine hat damit der Sprachlosigkeit die theatrale Veröffentlichung entgegengesetzt. Die Erfahrung der Migranten, eine Un-Person zu sein, weil die Sprachbarriere sie zum Schweigen verdammt, war der Auslöser dieser Inszenierungsarbeit.

Ähnliches gilt für diverse Projekte in den Brennpunktvierteln europäischer Metropolen, wo (professionelle) Erzähler in Kulturzentren agieren, um Migranten Gelegenheit zu geben, von ihren Schicksalen zu berichten und damit der Abschottung zu entkommen.

Erzählen erfüllt hier zwei eng miteinander verschränkte Funktionen. Zum einen stiftet Erzählen „narrative Identität“ (Axel



ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrin und drumherum

Honneth). Die Fragmentarisierung des biografisch Erinnerten und das Gefühl, unter seinem Druck zu scheitern, gewinnt in der Konstruktion der Erzählung Konsistenz und Sinn, und ihm wird – über die Mit-Teilung – ein Stück seiner Härte genommen. Das Erlebte löst sich vom Selbst, und das Ich kann – im besten Falle – Herr im eigenen Haus werden.

Über das biografische Erzählen hinaus verhilft Erzählen der Erfahrung von kultureller Diversität zur Anerkennung und Akzeptanz. Seit jeher wechseln traditionelle Erzählstoffe die Ländergrenzen. Migranten kommen mit narrativen Schätzen ihrer Kultur in fremde Kulturen, vielfach ohne dort diese immateriellen Schätze als Schätze zu begreifen. Seit 1998 wird ‚Kulturelle Vielfalt‘ von der UNESCO (2002) als „Quelle des Austauschs, der Erneuerung und Kreativität“ hervorgehoben und als ein nicht-wirtschaftlicher Entwicklungsfaktor anerkannt. Die UNESCO empfiehlt deshalb, die „Forschung, Bestandsaufnahme, Archivierung und Katalogisierung des Erbes einschließlich der mündlichen Überlieferung zu intensivieren“.¹ Über den Schutz des Buchbestandes, zu dem seit 2005 auch die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm gehören, „soll nun auch die sog. *Performance*, die lebendige Überlieferung geschützt werden (Stichwort: *narrators as ‚living human treasures‘*)“.²

Über das Erzählen wird der Eigenwert des jeweiligen Erzählgutes, den Migranten mit sich tragen, erlebbar, und die Migranten werden in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und wechselseitige Beziehungen des Erzählgutes gehen in den Erfahrungsschatz der Zuhörenden ein. Fremdheit wird als produktive Stimulans erlebbar.

Gegenwärtig sind die international agierenden Berufs-Erzähler in solchen globalen Austauschbewegungen die Pioniere einer ‚neuen Mündlichkeit‘. Sie sind wie Schwämme; Piraterie schändet nicht, sondern adelt sie. Sie sehen sich dem ‚immateriellen Kulturerbe‘ (UNESCO 2001) und dessen Verbreitung verpflichtet. Indem sie Geschichten wie ein Magnet die Eisenspäne anziehen, ordnen und profilieren sie ihr eigenes Repertoire, das nicht mehr nur von nationalen, sondern von internationalen Stoffen bestimmt wird. Diese Art des Kompilierens hat eine Jahrhunderte alte Tradition, gewinnt heute jedoch an politischer Brisanz. Denn Erzähler sind heute in ganz besonderer Weise Mediatoren zwischen Kulturen und Ethnien, zwischen Religionen und Traditionen. Sie sind Mediatoren für Toleranz und Welterkundung.

3. Mündlichkeit (*orality*) wird weltweit zu einem Schlüsselbegriff im Bereich kultureller Bildung. Mit dem Engagement der Erzählerinnen und Erzähler im Bereich der Schule versuchen sie, dem Verlust an literarischer Bildung, an Sprachkompetenz und Zuhörerbereitschaft gegenzusteuern.

England z. B. reagierte auf massive bildungspolitische Probleme mit dem National Oracy Project, in dem narrative Verfahren für alle Schulfächer erprobt und als verbindlich in den Curricula fixiert werden.

Von der UdK Berlin angestoßene Langzeitprojekte an Berliner Grundschulen, in die mittlerweile 3200 Schüler einbezogen waren bzw. sind, belegen auf eindrucksvolle Weise den Effekt des mündlichen Erzählens für die Entwicklung von Sprache, Kreativität, literarischer Bildung und sozialer Kompetenz.

Hiervon profitieren insbesondere Kinder aus nicht-deutschen Herkunftsfamilien sowie aus bildungsfernen Elternhäusern. Kinder, die über mindestens ein Jahr kontinuierlich Märchen und Mythen aus aller Welt von professionellen Erzählerinnen



ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrin und drumherum

hören, zeigen deutliche Entwicklungsfortschritte in den Bereichen Konzentration und Zuhörfähigkeit, Sprach- und Erzählkompetenz, Phantasie und Kreativität, Erwerb kommunikativer und sozialer Fähigkeiten, literarische Bildung, Neugier auf fremde Kulturen, Neugier auf narrative Zugänge zur Welt und zu philosophischen Fragestellungen³.

Damit erweist sich Erzählen als ein unverzichtbares Kapital im Bereich der kulturellen Bildung und muss wieder zu einer Selbstverständlichkeit in allen Schulformen werden.

Diese Entwicklungen sind *challenges*, auf die verschiedenen Länder mit z. T. umfangreichen Studienangeboten im Erzählen reagiert haben. Hierfür nur einige Beispiele:

In Frankreich begann 1981 das *Conservatoire contemporain de Littérature Orale (CliO)* in Vendome, begründet von Bruno de la Salle (www.clio.org), und später das *Maison du Conte* in Chevilly-Larne unter Abbi Patrix und Michel Julivet mit der Ausbildung und Förderung von professionellen Erzählerinnen und Erzählern (www.lamaisonduconte.fr). In Curitiba, im Süden Brasiliens, bildet das *Casa do Contador de Histórias* ein Zentrum für die über 7 500 aktiven Erzähler Brasiliens, in dem auch Fort- und Weiterbildungen angeboten werden (casahistorias@uol.com.br). In Israel gibt es in der *Shdar Zion Library* in Tel Aviv eine einjährige Ausbildung für Erzähler.

In England geben hochqualifizierte Erzähler ihre Erfahrungen in Kursen weiter, die der *Crick Crack Club*, ein Projekt des *London Centre for International Storytelling*, organisiert.

In Deutschland hat sich seit 1989/90 die Europäische Märchengesellschaft (EMG) mit Praxisseminaren und theoretischen Veranstaltungen um die Vermittlung von Erzählkompetenz verdient gemacht. Dem Fortbildungsangebot der Akademie Remscheid liegt ein weiter Erzählbegriff zugrunde: Hier kommt vor allem das improvisierende und biografisch/lebensgeschichtliche Erzählen zu seinem Recht.

Im Bereich der Hochschulen hat Christel Oehlmann das Erzählen an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim-Göttingen-Holzminden stark gemacht⁴, und an der Universität Bremen hat Johannes Merkel auf die Erzählausbildung für Lehramts- und Erzieherinnenstudenten entscheidenden Einfluss genommen (www.stories.uni-bremen.de). Fortgeführt werden seine Initiativen insbesondere durch Julia Klein im Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung⁵.

Im Rahmen der Theaterpädagogik an der UdK Berlin leistet die Erzählausbildung zweierlei: Zum einen kann sie grundlegende Einsichten und Fertigkeiten vermitteln, die den Absolventen Anstöße dafür geben können, eine Karriere als professionelle Bühnen-Erzähler aufzubauen (wie dies z. B. bei den Erzählerinnen der Gruppe FabulaDrama der Fall ist – fabuladrama.de). Zum anderen kann das Erzählen als *applied storytelling* zu einer veritablen Ergänzung theaterpädagogischer Projektarbeit werden (in allen Schultypen, an Theatern, in kommunalen Zentren, Museen, Bibliotheken, im Krankenhaus, in Behinderteneinrichtungen, der Geriatrie usw.).

Erzählen kann im Rahmen der theaterpädagogischen Ausbildung verschiedene Funktionen erfüllen:

- Es ergänzt und erweitert die Ausbildung, indem es die Studierenden mit Stoffen ‚füttert‘, die zu den grundlegenden Bausteinen der europäischen Kultur gehören und ohne deren

Kenntnisse ein Großteil der Literatur, des Theaters, der Bildenden Kunst und der Musik kaum oder gar nicht verständlich sind. Im Erzählen gewinnen die alten Stoffe an Leben, an Unmittelbarkeit und an Aktualität. Die verwirrende Vielfalt von Namen und Geschehnissen ordnet sich, Zusammenhänge zwischen disparaten Figuren und Ereignissen werden erkennbar, und das zeitlich und räumlich weit Entfernte wird zum Medium, in dem die Gegenwart kenntlicher wird.

- Erzählen kann mit der Einbeziehung von Stoffen aus den außereuropäischen Kulturen den Anstoß geben, Interkulturalität sinnlich erfahrbar zu machen und im gegenseitigen Austausch Fremdes und Eigenes in seiner Substanz ergründen zu wollen. Die Frage nach Parallelen und unverwechselbaren Eigenheiten in den Narrationen kann von den Rändern der Kulturen ins Zentrum ihrer Weltsicht, ihrer Philosophie und Religion führen und Erfahrungen ermöglichen, die dem Augenschein widersprechen und Verständigung anbahnen.
- Erzählen kann – durch die exemplarische Auseinandersetzung mit den aus der Mündlichkeit kommenden Texten – Einsichten in narrative Techniken vermitteln, die grundsätzliche praktische Bedeutung für die theaterpädagogische Arbeit an selbst entwickelten Stücken haben. Die kalkulierte, durch die Mündlichkeit generierte Einfachheit schärft den Sinn für dramatische Verknappung und Zuspitzung, Aussparung, für Visualisierungstechniken, für Tempo und Rhythmus, für Techniken der Vergegenwärtigung, der metaphorischen Verschlüsselung und der Symbolisierung.
- Die Analyse der Strukturmerkmale mündlich tradierten Geschichten und deren Transformation durch die Jahrhunderte gewinnt Bedeutung auch für die Dramenanalyse. Hier lassen sich gattungsübergreifende Kompositionsgesetze sinnlich erfahrbar machen. Solche dramaturgischen Techniken begegnen uns in gleicher Weise in überlieferten Erzählungen wie in der Theaterliteratur. Davon profitieren Theaterpädagogen und Erzähler in gleicher Weise. Es ist ein empirisch gewonnenes Wissen, das für das Erfinden eigener (fiktionaler oder autobiografisch fundierter) Geschichten wie für die Inszenierungsarbeit fruchtbar gemacht werden kann.
- Erzählen kann eine Vorstellung davon vermitteln, wie die Tradition in der Gegenwart ‚aufgehoben‘ sein kann und umgekehrt. Die Stoffe, deren sich z. B. die antiken Tragiker bedienten, waren nicht ihre Erfindungen, sondern, bis auf die ‚Perser‘, den überlieferten Mythen entnommen. Gleiches gilt für die heute weltweit agierenden professionellen Erzähler, die sich – mehrheitlich – aus dem Fundus der tradierten Märchen, Mythen, Epen, Legenden usw. bedienen. Was man von beiden lernen kann, ist die Art des Umgangs mit der Tradition als produktiv gewendeter Respekt vor deren substantieller ästhetischer Qualität. Verantwortung gegenüber der Tradition und gegenüber der Gegenwart – diese beiden Pole zusammenzuspannen und zum theatralen oder narrativen Ereignis werden zu lassen – das scheint eine der großen Herausforderungen zu sein, der sich ästhetische Entwürfe heute zu stellen haben.
- Erzählen kann die heimliche oder offen bekannte Lust an der Schauspielerei befriedigen, die viele Studierende in die theaterpädagogische Ausbildung getrieben hat. Denn Erzählen

ERZÄHLEN in der THEATERPÄDAGOGIK – mittendrin und drumherum

ist auch Schauspielerei, wenn auch in spezieller Weise. Der Erzähler beherrscht die Kunst, mit minimalen Andeutungen eine Figur, einen Typ, einen Charakter zu verlebendigen, in einem Bruchteil von Sekunden von einer Figur in die andere zu wechseln, Figuren in Dialoge treten zu lassen, mit Gesten und Mimik das Wort zu verstärken oder zu verdächtigen, zu karikieren, zu befragen, zu kommentieren, den Körper als beredtes Instrument einzusetzen, mit seiner Stimme auf der gesamten Klaviatur der stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu spielen.

- Erzählen kann zum Türöffner oder Eisbrecher in den unterschiedlichsten theaterpädagogischen Projekten werden. Schüler aller Altersstufen und Schultypen z.B. lassen sich vom Erzählen faszinieren und inspirieren – insbesondere die schwierige Klientel der Hyperaktiven, der Pubertierenden und der coolen Kids. Erzählen verfährt bei Jungen und Alten,⁶ bei Gesunden und Kranken. Es kann den Anstoß geben für szenische Improvisationen und Gestaltung unterschiedlichster Art.

Was Erzählerinnen, die auch über eine theaterpädagogische Ausbildung verfügen, im Bereich der Entwicklung von Erzählkompetenz erreichen können, sei an einem Beispiel aus dem eingangs erwähnten Pilotprojekt ‚Sprachlos?‘ demonstriert. In diesem Projekt hörten Erst- bzw. Zweitklässler aus einer Berliner Brennpunktschule, in der bis zu 98% Kindern nicht deutscher Herkunftssprache lernen, zwei Jahre lang wöchentlich einmal internationale Märchen und wurden angehalten, selber Geschichten zu erzählen. Hier die Erzählungen, die ein türkischsprachiges Mädchen im Laufe von 5 Monaten im Rahmen dieses Projektes erfand. Sie war im September 2006 bereits ein halbes Jahr am Projekt beteiligt:

► 08. 09. 2006: *Es war einmal in Österreich. Da bin ich Auto gefahren. Zum Supermarkt.*

► 09. 11. 2006: *Es war einmal ein schöner Tag. Da waren die mit dem Schiff rausgegangen. Die waren Piraten, und die waren fröhlich. Da war ein Wasserfall, da sind die runter gefallen. Da waren Elfen und andere schöne Sachen. Die Piraten haben das nicht geglaubt. Das ist das Ende.*

► 18. 12. 2006: *Es war einmal ein Haus, und da spukte es drin, und als ich rein kam, da war so ein Baumstamm, da war eine Eule drin. Die wollte mich fressen. Da hab ich die mit dem Baumstamm erschlagen, dann hab ich das vergraben. Dann kam ein schöner Prinz heraus, und den habe ich geheiratet.*

► 11. 01. 2007: *Ich habe noch eine Geschichte aus dem Kopf: Es waren einmal ein Mann und eine Frau, die waren ganz arm und wollten ein bisschen Geld haben. Der Mann fischte immer, und die Frau putzte. Als die Frau mal frische Luft schnappen ging, kam ein Mann geritten. Der gab ihr eine Tüte und sagte: „Da könnt ihr euch was wünschen, und es geht in Erfüllung. Aber leise und immer in die Tüte rein.“ Da wünschten sie sich alles und wurden reich und lebten in einem Schloss. Und von dem Geld haben sie allen Armen gegeben, und dann waren alle reich. Der Mann hat eines Tages einen Riesenfisch gefangen. Als er ihn aufschlitzte und öffnete, waren Goldstücke drin. Er sagt: „Wir nehmen die und machen daraus Geld.“ Das haben sie gemacht und allen anderen Geld gegeben, dass die auch was haben.*

Theaterpädagogen verwenden seit jeher eine Vielzahl von Erzählspielen vornehmlich in der warm-up-Phase. Die Übungen von Keith Johnstone gehören heute zu ihrem unverzichtbaren Re-

pertoire.⁷ In diesen und anderen Erzählspielen wird die Phantasie trainiert. „Die Phantasie ist ein Muskel. Deshalb können wir sie – wie das Gedächtnis – trainieren, ähnlich einem Pianisten, der seine Finger und Ohren schult (Carrière, S. 37).“⁸ Erinnerungen werden wachgerufen, Fiktion und Realität mischen sich, *fake* wird zum Prinzip aller Beglaubigungen.

Das alles hat mit dem Training von Wachheit zu tun – unabdingbare Voraussetzung von künstlerischer Kreativität. Wachsein für die Hunderte von Bildern, Eindrücken, Ereignissen, die täglich auf uns einströmen. Diese Wachheit ist der Nährboden der Phantasie. Sie verkoppelt die alltägliche Wahrnehmung mit der Erinnerung, lässt Bekanntes in neuem Licht erscheinen, fügt Krudes und Disparates zueinander. Diese Wachheit muss trainiert werden, denn Geschichten, die erzählt oder auf dem Theater gestaltet werden wollen, finden sich überall, nicht nur in Büchern, sondern in jedem Papierkorb einer U-Bahn-Station, in den Aschenbechern der Straßencafés, in den Warteschlangen der Flughafenterminals. Aber bei aller Wachheit: welche dieser Fundstücke können tatsächlich Erzählung oder Drama werden? Gehen sie über eine Pointe oder die Nabelschau hinaus? Oder über den „Neorealismus“, den U. Greiner in der „Beschreibungsliteratur“ junger Gegenwartsautoren diagnostiziert und ihnen assistiert, sie schrieben „mit einer arglosen Geläufigkeit, als ginge es darum, die Welt so abzubilden wie sie ist.“ Er setzt dagegen: „Schriftsteller aber sollten wissen, dass die beschriebene Welt immer auch die angeschaute Welt ist, und ihre ‚Weltanschauung‘ ist abhängig von einem tückischen Instrument: der Sprache (Greiner, S. 45).“⁹

Solche kritischen Einwände sollten auch in der Theaterpädagogik bedacht werden. Erzählen, d. h. der Umgang mit narrativen Texten, die aus der Vergangenheit kommen, und mit einer Sprache, die sich den geläufigen Idiomen des Alltags verweigert, kann helfen, das Präsens nicht zum Fetisch zu erheben. Dies lässt mich mit der Gewissheit schließen:

Erzählen in der Theaterpädagogik – mittendrin und drumherum und neualt und altneu.

Anmerkungen

1 Vgl. u. a.: Thomas Geider: *Professionelle Erzähler bei den Kanuri in der Tschadsee-Region (Nigeria)*. In: *Paideuma* Nr. 51, 2005, S. 89–109.

2 Sabine Wienker-Piepho: *Das neue Europa und die alten Märchen*. In: *Märchenspiegel* Nov. 2008, S. 3.

3 *Über Konzeption, Verlauf und Ergebnisse des zweijährigen Langzeitprojektes ‚Sprachlos?‘ informiert die umfangreiche Dokumentation von Kristin Wardetzky/Christiane Weigel: ‚Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren, 2008.‘*

4 Vgl.: Christel Oehlmann: *Einfach Erzählen*. Junfermann 2007.

5 Vgl.: Johannes Merkel: *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. Kunstmann 2000.

6 *Verwiesen sei auf die Offene Erzählbühne, die seit Oktober 2006 in Berlin etabliert hat (s. erzaehlkunst.com).*

7 Keith Johnstone: *Improvisation und Theater*. Alexander Verlag Berlin 1993.

8 Jean-Claude Carrière: *Praxis des Drehbuchschreibens*. In: Jean-Claude Carrière/Pascal Bonitzer: *Praxis des Drehbuchschreibens*. Alexander Verlag Berlin 2002.

9 Ulrich Greiner: *Heulender Selbstgenuss*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 33, 7. August 2008.

Fotos: Angela Kroll

Objekt- und Material-Theater

Nach-Gedanken zu einer Werkstatt-Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik

Gerd Koch

„Die Materie lacht in poetisch-sinnlichem Glanze den ganzen Menschen an ... Die Sinnlichkeit verliert (später, Anm. gk) ihre Blume und wird zur abstrakten Sinnlichkeit des *Geometers*. Die *physische* Bewegung wird der *mechanistischen* oder *mathematischen* geopfert ... Der Materialismus wird *menschenfeindlich*.“

(Karl Marx: Die Heilige Familie. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 2, S. 135 f.)

Grundsätzliches

Unbelebtes wird ‚belebt‘, und 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.

Gegenstände, wie sie als Objekte oder Materialien da sind, nennen wir gerne konkret, aber eigentlich sind sie etwas Abstraktes, weil vieles, was zu ihnen gehört, nicht – unmittelbar sinnlich – präsent ist, sondern es fehlt, wurde weggelassen, verschweigt sich, so dass Konkretisierungen (lat. *concretus*: zusammenwachsen, verdichten) notwendig sind, um Verluste, Fehlendes, Weggenommenes (lat. *abs-trahere*: abziehen, wegziehen, aus Relationen herausgezogen) zu ergänzen (Empfehlung: Lektüre von Georg Wilhelm Friedrich Hegels humorvollen Aufsatz „Wer denkt abstrakt?“ von 1807). Für diesen Konkretisierungsprozess scheint das Objekt- und Material-Theater besonders geeignet.

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.¹

Theaterpädagogische Bezüge – exemplarisch

Jugendkultur

Mit Zeichen, Bildern, Mode-Erscheinungen, mit Design usw. – also mit verbal stummen Lebensbegleitern, mit inszenierten Codes (Barthes) auch abstrakterer Art, mit Schmuck, mit politisch-ästhetischen Zeichen (nicht nur Emblemen, sondern auch Haar-Frisuren, Schnürsenkel-Farben, Tätowierungen), medizinischer Körper-Modellierung – wird heute das Alltagsleben von Geburt an begleitet – so etwas gab es immer schon, nur scheinen die Bilder- und gestalteten Objektwelten heutzutage massiver, aufdringlicher, infiltrativer, mit mehr Zwang ausgestattet und in den Werte-, Akzeptanz- und Respekt-Diskurs stärker einbezogen, *Exklusion* und *Inklusion*, also: *in* und *out* bestimmend. Zugleich ist auch das wissenschaftliche Verständnis diesen Sozialisationsbedingungen gegenüber gewachsen und wird besonders in Programmen für frühkindliche Erziehung pädagogisch-methodisch praktiziert.

Hier ist nun die traditionelle Einsatzstelle für Spiel und Theater immer schon gewesen: Die frühen kindlichen Beziehungen zu ver-

schiedenen (belebten/unbelebten) Objekten werden Grundlagen fürs Theaterspiel – siehe Puppen- und Figurentheater, siehe das Bauen von beispielbaren Umwelten, siehe das Erstellen von überlebensgroßen Figuren, die auf Phantasien von Kindern reagieren und als Identifikationsfiguren dienen, siehe die Mischung aus vitalen *und* konstruierten Figuren im Theater, siehe das Spiel mit der so genannten Tücke des Objekts. All dies lässt sich ausweiten in die Felder und Phasen auch des Lebens von älteren Kindern und Jugendlichen und reicht ins Erwachsenen-Alter.

Durch die Tradition der *performances* ist der Umgang mit Materialität und ‚stummen‘ Objektivationen auch in den Theater-Raum hineingekommen – und bildende Künstler haben sich theatralbeweglichen Aufgaben gestellt. War das Bildnerische auf dem Theater früher eher dem Erschaffen des Bühnen**bilds** zugeordnet, später dann dem Bühnen**bau**, so finden wir etwa in Robert Wilson oder in Achim Freyer und Wilfried Minks Theater-Gestalter, die stark das Objekt- und Materialhafte auf die Bühne und in die Auseinandersetzung bringen. Sie schließen hier manchmal nicht (nur) an Formexperimente etwa des Bauhauses (mit Oskar Schlemmer) an (siehe den Beitrag von Dorothea Hilliger in dieser Zeitschrift, Heft 53, 2008), sondern greifen Erfahrungen anderer Kulturen auf, so dass wir auch sagen können: Objekt- und Material-Theater kann *Transkulturalität* zeigen und zum Sprechen bringen sowie Übersetzungsarbeit – ganz im Sinne eines Trajekts, einer Fähre als bewegliches Transportmittel – leisten. Darin ist es in manchem dem Erzähltheater nicht unähnlich: Wir sprechen ja auch von einer Erzähl-*Gestalt*, die ein Erzähler/eine Erzählerin abgibt mittels Erzählung und Erzähl-Gestus. Dann: Objekt, Material – etwa als Fundsachen – ‚erzählen‘ ja auch.

Im Umfeld fremder bzw. unbekannter Kulturen innerhalb und außerhalb der ‚eigenen‘ Gesellschaft bietet sich (stummes) Material häufig zuerst als sinnliches Angebot an: Non-Verbalität als Gesprächsangebot. Auch soziale Geschlechter-Ausprägungen werden ‚materialisiert‘ und in verschiedener Bestimmung ‚objektiviert‘ (als Gegenständlichkeit und als Gegensatz zur freien Ausprägung von eigener Subjektivität – Verobjektivierung als Zwang!). Mittels theaterpädagogischem Herangehen verflüssigt Objekt- und Material-Theater das, was sich in Starre befindet, versetzt wurde.

Objekt- und Material-Theater schafft noch ein Weiteres: Material und Objekt können hergestellt werden. Sie sind nicht bloße Verhängnisse. Sie können im theatralen Prozess materiell gestaltet werden – schon das ist ein pädagogischer und Wahrnehmungsprozess, der theaterpädagogisch bedeutsame Qualifikationen entwickelt. Ferner ermöglicht der theatrale Prozess auch die Chance, vorfindliches Material im szenischen Prozess zu verändern, vom so genannten normalen Gebrauch abzuweichen. Umgang mit Differenz wird erfahren – ebenfalls eine nicht nur jugendkulturelle Notwendigkeit.

Objekt- und Material-Theater

Nach-Gedanken zu einer Werkstatt-Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik

Gestalten-Können und Wahrnehmen-Können

Theaterpädagogisch reflektiertes, begründetes Material- und Objekt-Theater ist *auch* ein Theater des Wahrnehmen-Könnens, des Zuhörens, des Entzifferns, des sich Einlassens auf die so ganz andere Sprache eines Objekts: Ich muss ihm zuhören und ihm seine Sprache mittels meines Sprachvermögens ‚leihen‘ bzw. meine verbale Sprache durch seine stumme Sprache beeinflussen lassen: Ein konstruktiver Umgang mit Fremdheit – und damit ist auch hier eine soziale, eine sozialpolitische Dimension von Objekt- und Materialtheater erreicht, die gerade für die Jugendbildung sinnstiftend ist. Diese Leistungsfähigkeit schließt dann an die gestalteten Material-, Sinnes- und Mode-Design-Bilder-Welten heutiger Sozialisation an, macht sie zum Thema und ermöglicht einen ‚mehrsprachigen‘/‘polyglotten‘, selbstständigen Umgang damit und darin. Modellsituationen mit hohem Transfer-Wert werden durch theaterpädagogische Arrangements ermöglicht.

Kompetenzerweiterung (job enlargement und job enrichment)

Theaterpädagogisch-beruflich gesprochen: Theaterpädagog/innen hatten während dieser Werkstatt-Fachtagung die Möglichkeit, am eigenen Leibe vital mit Objekten und Material im Theater-Spiel-Kontext umzugehen. Sie konnten sich in solchen Kommunikationsgefügen erkennen, ausprobieren und konnten methodische Übertragungen etwa in die außerschulische Jugendbildung anvisieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden durch die Anwendung von Techniken und Absichten des Objekt- und Material-Theaters aufmerksam: Ihre Körperlichkeit wird als ‚Material‘, als ‚Objekt‘ sinnlich (an-)erkannt; Beziehungen von Bewegung und Ruhe entstehen – gleich: relationale Rückkoppelungen zwischen sinnesphysiologischen Selbst- und Fremderfahrungen, zwischen so genannter Dingwelt und so genanntem Subjekt; Körperwissen, Sachwissen mischen sich ein in (m)ein Archiv der medialen Material-Erinnerung, dechiffrieren Einiges und fügen Manches hinzu. Transdisziplinarität wird praktiziert: Umgangswissen (*literacy*) in materialer, mentaler, kognitiver, relationaler, sensorischer und haptischer Qualität wird gewonnen.



*Symposium Szenenwechsel, Labor: Marie Luise Lange, Zwischen metis und kairos.
Foto: Anne Zimmermann*

Vorarbeiten der Gesellschaft für Theaterpädagogik

2006 und 2007 hat die Gesellschaft für Theaterpädagogik die Themen „Erzählen“ und „Sprechen“ erarbeitet; in einem dritten Schritt wurde mit dem Thema des „Objekt- und Material-Theaters“ an Vorheriges angeknüpft, indem nun Sprach- und Erzähl-Gestaltung von so genanntem stummen Material und der theatrale Umgang damit geübt und reflektiert wurde. Die Workshops hierzu wurden geleitet von Anne Zühlke und Olaf Kaden (die Konzept-Entwicklung und wissenschaftliche Leitung lag in den Händen von Gerd Koch und Florian Vaßen mit Assistenz durch Stephan Weßeling). Entsprechend der Tradition der Arbeitstagungen der Gesellschaft für Theaterpädagogik wird immer zugleich erlebt, analysiert, trainiert, durchgearbeitet und reflektiert. Hinter solchem Konzept steckt der Gedanke: Wer andere theaterpädagogisch bilden möchte, muss sich in fachliche Selbsterfahrung als Selbstbildungsmöglichkeit begeben. Damit wächst die Professionalität in der Theaterpädagogik bei den Teamer/innen und Multiplikator/innen – nicht zuletzt in Hinblick auf die Entwicklung von mentalem und körperlichem Erfahrungsgedächtnis.

Ankündigung

Die nächste experimentelle Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik wird vom 27.–29. November 2009 im Tagungshaus Humbergen sein. 30 Jahre nach der überhaupt ersten (brechtschen) Lehrstück-Spielwoche (in Ovelgönne bei Celle) ist das Thema: „Lehr-Stück-Spiel“. Kontakt kann über die Organisatoren Florian Vaßen (florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de) und Gerd Koch (koch@asfh-berlin.de) aufgenommen werden.

Anmerkung

1 Auf der 3. DVD („Paradoxe der Tauschgesellschaft“) in Alexander Kluges „Nachrichten aus der ideologischen Antike“ (Frankfurt am Main 2008) spekulieren Joseph Vogl und Kluge im Abschnitt 14 über „Vitalität der Dinge?“ und „Gibt es ein Menschenrecht der Dinge?“, vielleicht anregend in unserem Zusammenhang.

Szenenwechsel³

Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater – ein fakultätsübergreifendes Symposium an der Universität der Künste Berlin

Wolfgang Ranft

Der Kongress im September 2008 brachte verschiedene Vertreterinnen und Vertreter der Kunstsparten Theater, Musik und Bildende Kunst zusammen, um sich praktisch und theoretisch mit Fragen der Vermittlung auseinander zu setzen. Die 150 Teilnehmer waren aus dem ganzen Bundesgebiet, sowie aus Österreich und der Schweiz angereist.

Ziel des Symposions war der Vergleich und Austausch von pädagogischen und didaktischen Konzepten, wie sie in den verschiedenen Disziplinen zumeist unabhängig voneinander entstanden sind. Weiterführende und fächerverbindende Impulse und Perspektiven wurden entwickelt. Dabei verstand sich der Kongress als Auftaktveranstaltung für weitere gemeinsame Projekte der Fachdisziplinen.

„Thank you for the blue sky!“

Mit diesen Worten leitete Prof. Anne Bamford von der University of the Arts London ihren Vortrag ein, mit dem sie den Auftakt der Veranstaltung bestritt. Sie berichtete über ihre globalen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Bildung in den Künsten und Bildung durch die Künste (evaluating the impact of arts education). An den Beginn ihres Vortrags setzte sie die zu kritisierende Feststellung, dass die Künste noch immer elitären Charakter haben, da zwar jedem das Recht auf Bildung in den Künsten zustehe, aber zum Beispiel Museen und andere kulturelle Einrichtungen nach wie vor nicht für jeden frei zugänglich – und schon gar nicht umsonst seien. Sie berichtete von ihrer Studie im Auftrag der UNESCO, in der bis 2010 festgestellt werden soll, was die Mitgliedsländer für die Bildung in den Künsten leisten und die bis 2015 in einen Bericht darüber münden soll, was sich im Zeitraum der Untersuchung verändert hat. In diesem Zusammenhang verwies sie auf ihr 2006 erschienenes Kompendium „The wow factor“. Eine der interessantesten Fakten ihrer Studie war, dass der Unterricht in den Künsten auf etwa $\frac{1}{4}$ der Schüler eine negative Wirkung ausgeübt hätte. Fazit der Vortragenden: „If you don't do good art-teaching, don't do it at all!“ Guter Unterricht erfolgt nach Bamfords Modell dann, wenn die Bedeutung für den Schüler möglichst hoch ist und er ein Maximum selbst machen und bestimmen kann.

Weiter ging es mit den nacheinander vorgetragenen Impulsen der drei Initiatorinnen.

Die aus dem Fachbereich Musik kommende Prof. Dr. Brandstätter beleuchtete die heute existierenden Misch- und Zwischenformen zwischen den Künsten wie Musiktheater, Gesamtkunstwerke, Installationen und Happenings. Von diesem aktuellen Standpunkt ausgehend, forderte sie Raum für ästhetische Zwischenformen. Sie verwies in diesem Zusammenhang auf die Kulturpolitik, deren Aufgabe es sei, Räume und Möglichkeiten für solche Zwischenformen zu schaffen. Das in der kulturpolitischen Diskussion stehende gemeinsame Fach „Ästhetik“ deute eine solche Möglichkeit an, sei in seinem Entwurf aber als Sparmaßnahme zu betrachten und insofern abzulehnen. Sie forderte deshalb eine Neustrukturierung des Fächerkanons. Drei Möglichkeiten nannte sie: Ästhetik als kunstspartenübergreifendes eigenständiges Fach, kunstspartenspe-

zifische Zusatzangebote und Raum/Zeit für künstlerische Projekte. Ziel einer solchen Konzeption sei es, die Differenz der Fächer zu beleuchten und zu erhalten, gleichzeitig Wege der Transformation zu finden und das „Dazwischen“ zu erkunden.

Prof. Dr. Dimke, aus dem Fachbereich der Bildenden Künste, vertrat die Meinung, dass alles zum künstlerischen Material gemacht werden kann. Im Kunstunterricht sei alles erlaubt und Übergriffe auf andere Kunstformen seien an der Tagesordnung. Aktuelle Tendenzen der Appropriation in der Kunst seien darin Vorbild. Dabei können die Übernahmen rücksichtsvoll oder rücksichtslos sein. Dies führe schließlich zu einer medialen Vielfalt, zur Popkultur und zu einem Remix der Stile. Ziel sei die Durchdringung von Kunst und Leben. Als Impulsfragen stellte sie an den Schluss: Welchen Sinn macht eine Kategorisierung der Kunstvermittlung? Ist es sinnvoll, ein Lehramtsstudium der Künste zu entwerfen?

Der Impuls aus den Darstellenden Künsten von Prof. Dr. Hentschel komplettierte den Szenenwechsel. Sie merkte an, dass sich das Theater schon immer aller Kunstsparten bediene. Für die Schule forderte sie die Förderung von Projektunterricht – und zwar nicht, um „näher am Leben“ zu sein, sondern weil Theater diese Form des Unterrichts brauche. Die Besonderheit der Darstellenden Künste sei die Verbindung von Hochkultur, Populärkultur und Soziokultur. Für die Lehrerbildung stellte auch sie am Ende ihres Impulses zur Diskussion, ob es sinnvoll sei, eine Ausbildung in zwei oder drei künstlerischen Fächern gleichzeitig möglich zu machen.

Am zweiten Tag begannen die Labore mit den unterschiedlichsten Themen aus allen Fachbereichen. Diese waren alle sowohl praktisch als auch theoretisch-didaktisch ausgerichtet, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Es gab sehr praktisch orientierte Veranstaltungen, bei denen man ein breites Spektrum an Ideen für fächerübergreifendes Arbeiten und Unterrichten mitnehmen konnte. Daneben gab es auch Labore, die eher an einen Vortrag erinnerten und bei denen gegen Ende ein praktischer Teil das Vorgetragene veranschaulichte. Anschließend an jeden Laborblock fand eine Podiumsdiskussion zu einem Bereich der Vermittlung statt: Schulische Bildung zwischen den Künsten, Außerschulische Bildung zwischen den Künsten, Universitäre Bildung zwischen den Künsten.

Während des Symposions kam es zweimal zur Bildung von so genannten Verschnittgruppen, in denen sich die Teilnehmer entsprechend ihrer Fachgebiete heterogen zusammenfanden. Dies war einmal am ersten Tag im Anschluss an die Impulse der Initiatorinnen, um diese Impulse zu diskutieren und ein zweites mal, in neuer Besetzung, am letzten Tag, um konkrete Vorschläge zu erarbeiten und ein Feedback für das Symposium zu formulieren. Über die genannten Diskussionspunkte der Podien wurden hier noch speziellere Konzeptionen und Forderungen genannt. Aufgrund der Fülle an verschiedenen Arbeitsergebnissen kann hier kein Überblick erfolgen. Man darf hoffen, dass die große Menge an erarbeiteten Ideen und Vorschlägen in der angekündigten Publikation über das Symposium berücksichtigt wird.

„Künste zwischen Angebot und Zumutung“ – Kunst als Kommunikation.

Das Schlussplädoyer der Initiatorinnen kann man als Willensbekundung gegen Sparmaßnahmen auffassen, besonders auch im Hinblick auf die Finanzkrise, die während der drei Tage des Kongresses gerade als brandaktuelles Thema in den Medien diskutiert wurde. Man war sich einig, dass auf Grund der Tatsache, dass innovative Ideen aus den Künsten auch in Zukunft eine tragende wirtschaftliche Rolle spielen werden, die Fächer weiterhin aufgewertet werden müssten und die Bildung zwischen den Künsten ausgebaut werden muss.

Redaktionsschluss für das Heft 55
ist der 01. Juli 2009.

Das Heft wird am 23.10.2009 erscheinen.

Die Redaktion hat Andreas Poppe
< a.poppe@fh-osnabrueck.de > .

Thematischer Schwerpunkt des Heftes:
**Internationale Forschung in Theorie und
Praxis der Theaterpädagogik**

„Künste zwischen Angebot und Zumutung“ – Kunst als Kommunikation. Wie und was Kunst und Wissenschaft, Universität der Künste, Öffentlichkeit, Politik und regionale Kultur im interdisziplinären Diskurs mit und von einander lernen (können)

Johannes Werner Erdmann

Seit vielen Jahren ist die Universität der Künste Berlin (UdK), unterstützt durch die 1986 gegründete Arbeitsstelle für Weiterbildung¹, auf dem Gebiet der allgemeinen universitären Weiterbildung/Erwachsenenbildung tätig durch ihr einschlägiges Gasthörerangebot, ihre diversen öffentlichen Veranstaltungen (Ausstellungen, Vortragsabende, Konzerte, Tagungen etc.) sowie ihre Beteiligung zusammen mit den drei anderen Berliner Universitäten an den Berliner Sommer-Unis (seit 1986), die alle vier Jahre in Kooperation mit der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e. V. an der UdK stattfinden (erstmalig 1988).

Zudem beteiligt sich die UdK Berlin im Rahmen ihrer Kooperation mit der Berliner Akademie e.V. im Studienjahr 2008/2009 bereits zum zweiten Mal unter der Schirmherrschaft ihres Präsidenten mit einer eigenen Reihe an einer Art ‚Berliner Winter-Uni‘ im Kontext der Seniorenuniversität (an) der Charité.

Der Schwerpunkt dieser Charité-Veranstaltungen (Vorlesungen und Exkursionen) lag bis vor einigen Jahren auf dem Gebiet der Medizin. Daneben aber gab es bislang schon ein großes Interesse an Themen aus Kunst und Kultur. Die erste zwölfteilige UdK-Vorlesungsreihe 2004/05 unter dem Titel „Künste in der Begegnung“ hatte den Anstoß zu diesen Berliner Winter-Unis überhaupt gegeben. Vergleichbare Reihen der anderen Berliner Universitäten (der Technischen, der Humboldt und der Freien Universität Berlin) folgten Winter für Winter in der Zeit von Oktober bis April, dem Rhythmus der Abfolge der Berliner Sommer-Unis entsprechend, bei der ebenfalls Jahr für Jahr eine der Berliner Universitäten mit ihrem Profil die fachlich-thematische Federführung übernimmt.²

Mit durchschnittlich über 300 Teilnehmer/innen war diese erste UdK-Reihe „Künste in der Begegnung“ vor gut vier Jahren ein ausgesprochen erfolgreicher und ermutigender Auftakt. Sie sollte und wollte gleichermaßen der Begegnung der Künste untereinander wie auch der Begegnung von Öffentlichkeit und Kunst(hochschul/betrieb) dienen. Mit dieser Veranstaltungsreihe war ein ‚grenzüberschreitender‘ Dialog angelegt über die disziplinären Grenzen hinweg zwischen Lehrenden aus den unterschiedlichsten Fachgebieten von der Architektur über die bildenden Künste und Musik bis hin zur Darstellenden Kunst und der Theaterpädagogik und einer auf-

geschlossenen breiten Öffentlichkeit, ein Dialog, der seinerseits zahlreiche und vielfältige Resonanzen hervorgerufen hat und bis heute nicht mehr verstummt. Innerhalb weniger Jahre ist die ‚Berliner Winter-Uni‘ zu einer inzwischen kaum noch wegzudenkenden Institution der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung in dieser Stadt und für die Region geworden wie zuvor die Berliner Sommer-Uni. Die in diesem Rahmen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern favorisierten thematischen Schwerpunkte liegen nach wie vor eindeutig auf dem Gebiet von „Kunst und Kultur“. Um daher der fortwährend regen Nachfrage zu entsprechen und zugleich Chancen zu weiterer öffentlichkeitswirksamer Selbstdarstellung außerhalb der Mauern der UdK zu nutzen, sollten deshalb auch in diesem Studienjahr 2008/09 wieder turnusgemäß Dozenten und Dozentinnen aus der Universität in zwölf ‚Vorlesungen‘ (Vorträgen mit Diskussionen)³ einem hoch interessierten und auch weitgehend wissenschaftlich gebildeten Publikum exemplarisch die vielfältigen künstlerischen und wissenschaftliche Entwicklungen an der Universität der Künste präsentieren und zur Auseinandersetzung damit einladen. Dieses Vorhaben erweist sich als ein Unternehmen mit einem hohen Nutzen für alle beteiligten Seiten, gewissermaßen ein klassisches Gewinn-Gewinn-Spiel:

- Die Lehrenden bekommen so Gelegenheit, die dort geführten Diskurse nach draußen in die Stadt und die allgemeine universitäre Weiterbildung hinein auszuweiten und das Feedback dieser Öffentlichkeit wieder in den Entwicklungs-, Forschungs- und Lehrbetrieb der Universität einzubringen, wovon wiederum das ganze universitäre Geschäft rund um die künstlerische und kunstnahen Ausbildungen und darüber wiederum ihre Studierenden der UdK profitieren.
- Zugleich wird damit der interessierten Öffentlichkeit und dabei insbesondere älteren Mitbürgerinnen und Mitbürgern die Chance eröffnet, nicht nur Einblicke zu nehmen in künstlerische und wissenschaftliche Schaffensprozesse und deren Reflexionen, sondern auch durch eigene Fragen und Diskussionsbeiträge diese Prozesse selbst mit zu beeinflussen, Anregungen zu geben, sich einzumischen und ggfs. auch durch weitere und weiter gehende Kontakte und Kooperationen mit zu gestalten.⁴

„Künste zwischen Angebot und Zumutung“ – Kunst als Kommunikation.

- Die UdK und ihre Arbeit gewinnen auf diese Weise insgesamt deutlich an Bekanntheit, Kontakt, Verständnis und Unterstützung in der Öffentlichkeit, und zwar insbesondere im Ostteil Berlins und auch in der an die Stadt angrenzenden Region dank der dort angesiedelten Charité und der dort seit 30 Jahren verankerten Seniorenstudien und der Vereinigung von Seniorstudierenden „pro seniores“. Ihnen verdankt dieses kooperative Unternehmen die Bereitstellung der Räume, technische und organisatorische Unterstützung und einen wichtigen Anteil an der Öffentlichkeitsarbeit.
- Des Weiteren profitieren im Sinne einer Förderung des ‚Lebenslangens oder lebensbegleitenden Lernens‘⁵ die allgemeine, also die im engeren Sinne nicht berufliche oder berufsbezogene Erwachsenenbildung in Berlin und ihre Einrichtungen (Seniorenuniversität, pro seniores e.V., Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V.) sowie insgesamt die Bildungslandschaft und das kulturelle Leben in dieser Stadt durch die Bereitstellung eines hochwertigen Weiterbildungsangebots auf universitärem Niveau, das die Teilnehmer/innen vor allem deshalb quasi zum „Nulltarif“ nutzen können, weil die aktiven Lehrkräfte aus der Universität aus eigenem Interesse und im Rahmen ihrer Dienstaufgaben honorarfrei bzw. die bereits im (Un)Ruhestand befindlichen hier ehrenamtlich vortragen.
- Und nicht zuletzt eröffnen in zunehmendem Maße entsprechende Web-Auftritte über die einzelnen Veranstaltungen hinaus raum- und zeit-unabhängigere Möglichkeiten der Verbreitung, Verknüpfung und Vertiefung. Weitere Anschlussmöglichkeiten und Konsequenzen verschiedenster Art tun sich damit auf und man darf gespannt sein auf Folgen und Nachfolger.

Kulturelle, wissenschaftliche und künstlerische Erwachsenen- bzw. Weiterbildung auf universitärem Niveau für eine breitere Öffentlichkeit mit einem vielseitigen und vielfältigen Nutzen für alle (direkt oder indirekt) beteiligten Akteure und Akteursgruppen ist also machbar. Und es verwundert dann auch nicht, dass dieses Angebot von den verschiedenen Seiten so bereitwillig, dankbar und einsatzfreudig aufgegriffen wird: Weder an außerordentlich kompetenten und engagierten Lehrkräften als Vortragenden noch an hoch interessanten Themen und Beiträgen, weder an einer großen Zahl äußerst aufgeschlossener und aktiv im Leben stehender Teilnehmer/innen⁶ noch an wünschenswerter Aufmerksamkeit sowie intensiver Diskussionsbeteiligung mangelt es. Eher wünschte man sich mehr Zeit und Raum, Fortsetzungs- und Vertiefungsmöglichkeiten etc.; allerdings könnte noch die Beteiligung jüngerer Generationen, z. B. von Schüler/innen und die stärkere aktive Einbeziehung von Studierenden verbessert werden.

Das Konzept der kommunikativen Öffnung und Vernetzung von Kunst und Kultur erfährt also insgesamt eine deutliche Ausweitung und Intensivierung: Der zunächst noch mehr oder weniger hochschulöffentliche Diskurs über die Künste und zwischen den Künsten sowie den darauf bezogenen Wissenschaften wird somit zu einem noch umfassenderen Kommunikationsangebot der Künste und Wissenschaften an Gesellschaft und in die Gesellschaft hinein. ‚Künste in der Kommunikation‘, exakter ‚Kunst als Kommunikation‘ oder aber auch ‚Kommunikation als Kunst‘, so etwa lässt sich formelhaft das zentrale Anliegen, die Botschaft und das Ziel des gesamten Vorhabens kennzeichnen.

Mit dem leicht provokanten Rahmenthema „Künste zwischen Angebot und Zumutung“ und dem bewusst etwas unscharf gehaltenen Untertitel „Wahrnehmung künstlerischen Schaffens im kulturellen Wandel“ wollten die Veranstalter in diesem Winter dieses Motiv einschließlich des gesamten Bündels von Motivationen der verschiedenen Akteure aufnehmen und dabei zugleich anschließen an die letzte Berliner Sommer-Uni 07 an der UdK. Das Thema im Sommer 2007 nämlich lautete „Spiegelungen kulturellen Wandels. Kunst im Epochenbruch“.⁷ Die Beiträge in diesem umfangreichen Programm eröffneten einer interessierten breiteren Öffentlichkeit Ein- und Überblicke, wie die verschiedenen künstlerischen und kunstbezogenen Arbeitsbereiche und Diskurse die insbesondere aktuellen gesellschaftlich-kulturellen Transformationsprozesse einerseits spiegelnd begleiten und andererseits sogar mit evozieren und katalysieren. Vornehmlich gemeint war mit Wandel, Epochenbruch oder Transformation der sich gegenwärtig abzeichnende und zunehmend sichtbar werdende Übergang und die damit verbundenen Phänomene und Prozesse von einer noch eher national(staatlich) orientierten, Waren produzierenden Arbeits- oder Industriegesellschaft hin zu einer Informations-, Wissens- oder Sinngesellschaft als globaler Weltgesellschaft und von einer primär noch durch den Buchdruck geprägten ‚analogen‘ Kultur und Bildung hin zu einer durch Vernetzung und digitale Medien bestimmten ‚Lern-Kultur und Sinn-Bildung‘⁸. Die Bedeutung der Funktionen und Leistungen der Künste in und für Kultur(en), Gesellschaft(en) und Individuen in diesem Zusammenhang, aber auch bei historischen früheren größeren Veränderungen und Modernisierungen, Umbrüchen und Wandlungsprozessen konnte dabei in beeindruckender Weise wahrgenommen und erfahren, reflektiert und diskutiert werden.

Auch wenn man nicht (in allen Punkten) Luhmanns Beschreibungen der Kunst als einem (funktional ausdifferenzierten) „Kommunikationssystem“ der Gesellschaft⁹ folgt, so eröffnet diese Auffassung zumindest interessante Perspektiven auf die Künste und das „System der Kunst“ als eines, das bei aller internen Spezifik der Künste und ihren besonderen Arbeitsweisen und Ausdrucksformen wie jedes andere soziale System auf der Basis von Sinn mit Kommunikation operiert und das darüber sich selbst und ebenfalls andere gesellschaftliche Teilsysteme irritieren, aber auch psychische Systeme (einzelne Menschen) auf sich aufmerksam machen kann. Und jede einzelne Beteiligung an dieser Kommunikation hält die „Kunst der Gesellschaft“ als neuzeitliches soziales System aufrecht – ohne sie ‚keine Kunst‘: Keine Aufführungen oder Ausstellungen der Kunstwerke von Künstlern ohne die (Kommunikation mit dem) Besucher, Kritiker, Galeristen, Kuratoren etc., keine Bilder, Plastiken, Installationen, Bauten, Dichtungen, Theaterstücke, Kompositionen, Designproduktionen oder (andere) mediale Entwürfe und Produkte ohne die (Kommunikation mit dem) Betrachter, Zuhörer, Zuschauer oder (Be)Nutzer und ebenfalls keine Auktion und kein Kunstmarkt, kein Feuilleton und keine Kunstwissenschaft, keine Kunstpädagogik und keine ästhetische Erziehung, kein Unterricht in Kunst, Musik oder darstellendem Spiel / Theater und keine Kunsthochschulen etc. etc. ohne Kommunikation.

Mit anderen Worten: Kunst erzeugt und erhält sich selbst insgesamt durch Kommunikation, was wiederum ein riesiges Spektrum spezifischer Arten und Formen von Kommunikation, besondere Programme und Codes nicht aus-, sondern zwingend

„Künste zwischen Angebot und Zumutung“ – Kunst als Kommunikation.

einschließt. Die Künste brauchen also Mitteilung, Information und Verstehen.¹⁰

Die für die Reihe in diesem Winterhalbjahr 2008/09 programmatische Formulierung „Wahrnehmung künstlerischen Schaffens“ im Untertitel soll hierbei die Doppelbedeutung von „Wahrnehmung“ transportieren: Wahrnehmung künstlerischen Schaffens als ausübendes Schaffen, als künstlerische Tätigkeit im engeren Sinne, als das Tun und Handeln von Künstlerinnen und Künstlern, aber auch Wahrnehmung künstlerischen Schaffens als das Beobachten, Besprechen, Beschreiben, Begreifen, Bestaunen, Bewundern, etc. künstlerischer Produktionen oder Produkte („Kunst-Werke“), sowie ebenfalls daran anschließende Arten personalen und sozialen Umgangs damit, wie z. B. Besuchen, Beschaffen, Besitzen. Mit anderen Worten: Das gesamte Spektrum des Programms kunstbezogener Kommunikation soll damit angesprochen werden wie auch das gesamte Spektrum ihrer Akteure.

Mit der Transformation („Ver-Wandlung“) eines gestuften, großen und technisch hochwertig ausgestatteten typischen Medizin-Hörsaals im Bettenhochhaus des Klinikums Mitte an den Mittwochnachmittagen dieser Veranstaltungsreihe in einen Vorführ-, Vorstellungs-, Vortrags- und Diskutiersaal, der eher den Hör- und Seh-, Sprech- und Präsentationsgewohnheiten im Feld von Kunsthochschulen, Kunsthallen, Bühnen und Theatern sowie Konzertsälen entspricht, eröffnet sich wechselseitig einem hochgradig an Kunst und Kultur interessierten („Laien“) Publikum und professionell als Künstler-, Wissenschaftler- und Hochschullehr/innen an einer künstlerischen und wissenschaftlichen Universität Tätigen die Gelegenheit zur Wahrnehmung nicht nur kommunikativer, sondern auch interaktiver Verständigungsprozesse über (das gesamte Gebiet der) Künste und ihre Kontexte. Also: extensive und intensive Möglichkeiten zur Kommunikation des Kommunikationssystems Kunst, der künstlerischen Praxis und der kunst- und kulturbezogenen Reflexion – über und mit sich selbst und zugleich darüber hinaus, in seinem Rahmen und zugleich seinen engeren Rahmen sprengend.

Dabei war es dann nur noch konsequent, dieses kommunikative Geschäft der und rund um die Künste unter das thematische Leitmotiv zu stellen: „Künste zwischen Angebot und Zumutung“. Dies wiederum mit der hintersinnigen Mehrfachbedeutung, sowohl das, was den Künsten und den Künstler/innen selbst in Kultur und Gesellschaft widerfährt, als auch das, was von den Künsten und den Künstler/innen in Richtung Kultur und Gesellschaft ausgeht, jeweils als Angebot oder als Zumutung oder als im Spektrum „zwischen Angebot und Zumutung“ angesiedelt zu betrachten. Auch sollte nichts daran hindern, das kommunikative Unternehmen dieser Veranstaltungsreihe selbst mit seinen möglichen An- und Aufregungen, Begegnungen und Bewegungen, Chancen und Risiken zu Verständigungen und Missverständnissen unter diesem Leitmotiv zu betrachten: „... zwischen Angebot und Zumutung“; also: eine Einladung zur Kommunikation – für alle Seiten, für alle Akteure. Eine angebotene Zumutung oder doch eher nur ein zugemutetes Angebot?

Die begeisterte Aufnahme, Nachfrage und Resonanz – bei allen Akteuren und auf allen Seiten – sprechen unseres Erachtens eine doch mehr als deutliche Sprache. Sie bestätigen den erfolgreichen Modellcharakter dieses Typs oder Formats allgemeiner kultureller, transdisziplinärer künstlerisch-wissenschaftlicher Weiterbildung, deren Erfahrungen anderen Hochschulen, Städten oder Regionen

als Lern- und Kommunikationsangebot zum Nachdenken und wohl auch zur Nachahmung zugemutet werden soll.

Der spezielle Erfolg dieser zur Zeit noch laufenden Veranstaltungsreihe jedoch verdankt sich selbstverständlich nicht nur ganz allgemein einem anspruchsvollen Konzept, sondern dem konkreten Programm, und das heißt vor allem den einzelnen hochwertigen Beiträgen und hochkarätigen Beitragenden, also einem spannenden Bogen sich von Termin zu Termin aneinander reihender jeweils auf ihre Art Aufsehen erregender und tief beeindruckender Veranstaltungen und den sie tragenden künstlerisch und wissenschaftlichen Persönlichkeiten und Projekten. Sie hier im Einzelnen nicht angemessen und ausführlich darstellen und würdigen zu können, ist außerordentlich bedauerlich. Es ist gleichermaßen notwendig und lohnenswert, dies zu tun, aber: Das wäre wiederum eine neue, eine eigene Geschichte ...

Anmerkungen

1 Zur Arbeitsstelle für Weiterbildung siehe auf der UdK-Homepage unter http://www.udk-berlin.de/sites/content/themen/weiterbildung/arbeitsst_weiterbildung/index_ges.html oder auf der Homepage des Autors <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/> unter Weiterbildung

2 Mehr zu den Berliner Sommer-Uni und ihrem Konzept als spezifischem Weiterbildungsformat siehe etwa Erdmann, J. W. (1989): Projekt Berliner Sommer-Uni für Senioren am Beispiel der Berliner Sommer-Uni '88 in Zusammenarbeit mit der Hochschule der Künste, in: Kohlhaas, G./J. Eierdanz (Hrsg.), *Seniorenstudium – wofür? Bildung, Selbstfindung und Qualifizierung als Studienziele älterer Erwachsener*, (Prolog Verlag) Kassel 1989, S. 37–46

<Wiederabdruck in: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung H. 2, 1989, S. 34–37 >

Johannes Werner Erdmann (2006) Berliner Sommer-Uni 07 – Sommeruni als kollaterales Bildungsgut (Vortrag HUB 7/2006 ppt / pdf) unter URL http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_Vortrag_SoUni07-MT060708.pdf

3 Siehe Programm mit Termin-, Themen- und Referentenliste einschließlich einiger Printfassungen, Bilder und weiterführender Links unter <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/wbl/doku/charite08/index.html>

4 Vgl. etwa Projekt „Generationendialog“ unter FN (vollständige URL: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pro/gendial/index.html>)

5 Vgl. dazu etwa J. W. ERDMANN (2008): Interview in PÄDForum H3; URL Preprint siehe unter FN 5

6 Nicht wenige der ältern Menschen in diesem Kreis engagieren sich ehrenamtlich in kulturellen und sozialen Feldern.

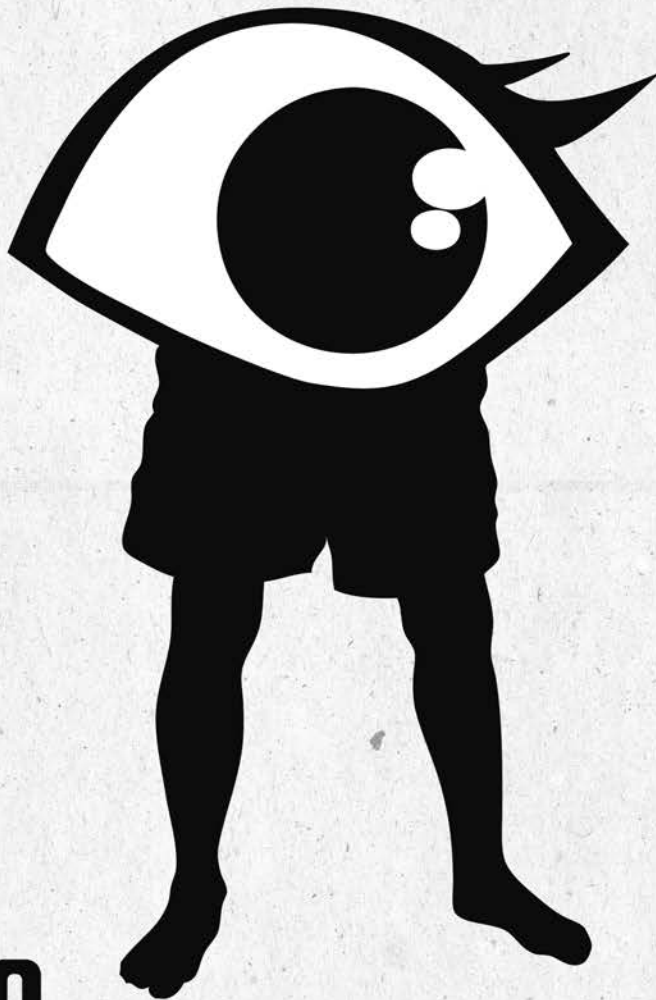
7 Zum Programm siehe unter FN 1 (vollständige URL: http://www.udk-berlin.de/sites/content/themen/weiterbildung/arbeitsst_weiterbildung/berliner_sommer_uni_07/index_ges.html Neben einer Druckfassung der Dokumentation ... findet sich eine PDF-Version davon im Netz unter URL

8 Vgl. dazu etwa J. W. ERDMANN / G. RÜCKRIEM (2009): *Lernkultur oder Lernkulturen? (erscheint bei Lehmanns) – Pre-Print unter* http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/08wvor/ER_Lernkultur_221208.pdf

9 Dazu etwa N. LUHMANN (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt. Suhrkamp (stw 1305 – Orig. 1995)

10 Vgl. dazu etwa N. LUHMANN (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt. Suhrkamp (stw 1360 – Orig. 1997), bes. S. 190ff.

AUGENBLICK MAL!



**10.
DEUTSCHES
KINDER- UND
JUGENDTHEATER-
TREFFEN
5.-10. MAI 2009
IN BERLIN**

AUGENBLICK MAL!

präsentiert zehn impulsgebende Gastspiele des Kinder- und Jugendtheaters aus Deutschland. Außerdem im Jubiläumsprogramm: Künstlerische Impulse aus dem Ausland, Diskussionsrunden, Feste und andere Veranstaltungen.

EIN FEST DES THEATERS FÜR JUNGE ZUSCHAUER

5 X KINDERTHEATER

NATIONALTHEATER MANNHEIM – JUNGE OPER | SCHNAWWL MANNHEIM | OLDENBURGISCHES STAATSTHEATER

DAS KIND DER SEEHUNDFRAU

THEATER AN DER PARKAUE, BERLIN | SHOWCASE BEAT LE MOT, HAMBURG | FFT DÜSSELDORF
DER RÄUBER HOTZENPLOTZ

THEATER COUTURIER & IKKOLA, BERLIN / DRESDEN
ENTE, TOD UND TULPE

FLORSCHÜTZ&DÖHNERT, BERLIN | THEATER O.N. | SCHAUBUDE BERLIN

RAWUMS (-)

EIN AUSFLUG INS WUNDERLAND DER SCHWERKRAFT

THEATERHAUS ENSEMBLE, FRANKFURT AM MAIN

SCHWARZ WIE TINTE

5 X JUGENDTHEATER

SCHAUBURG – THEATER DER JUGEND, MÜNCHEN

DER SCHIMMELREITER

CONSTANZA MACRAS / DORKYPARK, BERLIN | HEBBEL AM UFER, BERLIN | KAMPNAGEL HAMBURG

HELL ON EARTH

THALIA THEATER HAMBURG

HIKIKOMORI

RUHRTRIENNALE, ESSEN | THEATER BASEL | JUNGES THEATER BASEL

NEXT LEVEL PARZIVAL

JUNGES SCHAUSPIELHAUS DÜSSELDORF

SIEBZEHN

INTERNATIONALES PROGRAMM

COMPAGNIE DANIEL DANIS ARTS/SCIENCES, QUÉBEC (KANADA)

KIWI

NANOAROOSAK THEATER, ISFAHAN (IRAN)

SCHATTENKINDER

KARTEN:

(030) 55 77 52 51, -52, -53

Email: augenblickmal@parkaue.de

www.augenblickmal.de



Veranstaltet von:

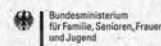


In Kooperation mit:



Schirmherr des Festivals ist Bundespräsident Horst Köhler.

Gefördert von:

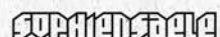
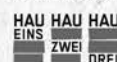


schweizer kulturstiftung

prohelvetia



Unterstützt von:



KURSKALENDER SOMMER 2009

FIGURENTHEATER-KOLLEG



Hohe Eiche 27, 44892 Bochum, Tel: 0049 (0)234 - 28 40 80, Fax: 0049 (0)234- 32 43 745
e-mail: info@figurentheater-kolleg.de www.figurentheater-kolleg.de

Das Figurentheater-Kolleg ist eine Weiterbildungseinrichtung. Es greift in seinen Kursen, die in Wochen-, Wochenend- oder Projektform stattfinden, Themen aus den Bereichen Darstellender und Bildender Kunst sowie aus Pädagogik und Therapie auf. Das Figurentheater-Kolleg bietet Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung an. **Das ausführliche Programm Sommer 2009 wird gerne zugesandt.**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

ORIENTIERUNGSKURS

Der **Orientierungskurs** ist nur im Zusammenhang belegbar und findet einmal pro Jahr von April bis Juli statt. Für alle ohne irgendwelche Vorerfahrungen im Bereich Figurentheater ist ihr Besuch erforderlich, um anschließend Kurse und Projekte der Aufbau- stufe besuchen zu können.

Der **Orientierungskurs 2009** findet vom 14.04. - 17.07.2009 statt

14.04.-18.04.09	Spielen - Darstellen - Gestalten	Jana Altmannová
20.04.-24.04.09	Die Kunst des Schauspiels	Tony Glaser
27.04.-01.05.09	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Ortrud Kabus
04.05.-08.05.09	Plastizieren: Kopf und Portrait	Ortrud Kabus
11.05.-15.05.09	Maskenbau	Silke Geyer
18.05.-22.05.09	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
25.05.-29.05.09	Die Stimme	Dorothea Theurer
25.05.-29.05.09	Maskenspiel	Silke Geyer
03.06.-05.06.09	Einf. i. d. Geschichte d. Puppentheaters	Lars Rebehn
08.06.-12.06.09	Handfigurenführung	Ulrike Mierau
15.06.-17.07.09	Inszenierungsprojekt/ Szenenstudium Minidramen I-V	Susanne Olbrich / Gudrun Jaeger

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

WOCHENKURSE AUFBAUSTUFE

In der **Aufbaustufe** werden die im Orientierungskurs erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert. Nach 50 besuchten Kursen kann eine Abschlussprüfung mit Zertifikat abgelegt werden.

06.04.-10.04.09	Kofferschattentheater- Bau	Hansueli Trüb
14.04.-18.04.09	Tiermarionettenbau	Hansueli Trüb
23.04.-01.05.09	Masken in freier Wildbahn - Maskenspiel	Silke Geyer
04.05.-07.05.09	Regie für das Figurentheater	Stefan Mensing
11.05.-15.05.09	Theaterspiel mit Hand & Fuß	Anne Swoboda
25.05.-29.05.09	Bilder verschwinden - Papiertheater heute	Horst-Joachim Lonius
02.06.-06.06.09	Weniger ist mehr Basisarbeit zur Stückentwicklung	Kathrin Thiele-Röbisch
08.06.-12.06.09	The power of the puppet	Neville Tranter
15.06.-19.06.09	Figurenführung Hand- & Klappmaulfiguren	Ulrike Mierau
29.06.-03.07.09	Der Schattenattentäter Schattentheaterkrimi für Fortgeschrittene	Hansueli Trüb

Vorankündigung Wintersemester 2009/2010

26.10.-30.10.09	Auf der Reise Objekttheater	Gilbert Meyer
-----------------	------------------------------------	---------------

Fortbildung Der Clown - das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke

Ia 09.11.-13.11.2009 Der Clown I - Anfängerstufe

Ib 18.01.-22.01.2010 Der Clown I - Anfängerstufe
auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen

22.03.-26.03.2010 Der Clown II - Aufbaustufe

10.05.2010 Der Clown III - Abschlussseminar

- **16.05.2010** Der Clown II und III sind nur kompakt zu belegen.

Voraussetzung für die Teilnahme an "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I". Werschau 15.05.2010

FREIE KURSE - WOHENKURSE

Die **Freien Kurse** und **Freien Projekte** richten sich nicht nur an am Figurentheater Interessierte, sondern an alle, die im Bereich der Darstellenden oder Bildenden Kunst arbeiten und lernen möchten.

04.04.-11.04.09	Osterferienkurs in Varel/ Nordsee: Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
06.04.-09.04.09	Pantomime	Hans-Jürgen Zwiefka
25.04.-30.04.09	Der Clown III plus - Fortgeschrittene	Thilo Matschke
27.04.-01.05.09	Erzähltheater Rollenfindung	Wolfgang Tietz
04.05.-08.05.09	Nähen & Schneidern Anf. & Fortgeschrittene	Imke Henze
11.05.-15.05.09	Vom (Geschehen)Lassen - Tanzimprovisation	Andrea Homersen
18.05.-22.05.09	Werkstatt Holz- & Steinbildhauerei	Ortrud Kabus
03.06.-07.06.09	Clowns inszenieren Klassiker I	Thilo Matschke
28.09.-03.10.09	Clowns inszenieren Klassiker II	Thilo Matschke
22.06.-26.06.09	Die Kunst des Schauspiels Fortgeschrittene	Tony Glaser
22.06.-25.06.09	Stimme genießen Stimm- und Sprechtraining	Dorothea Theurer
06.07.-10.07.09	TheaterSommerTheater Theaterpädagogik	Ute Einhaus
06.07.-10.07.09	Instrumentenbau Rhythmus & Klang	Christoph Studer
13.07.-16.07.09	Pantomime	Hans-Jürgen Zwiefka
20.07.-24.07.09	Sommerferienkurs in Cernosice nahe Prag: Sprechen Erzählen Interpretieren	Jana Altmannová
20.07.-24.07.09	Theaterarbeit nach Lecoq Figuren Körper Spiel	Andrea Kilian
08.08.-15.08.09	Sommerferienkurs in Varel/ Nordsee: Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
02.11.-06.11.09	Kreatives Schreiben Erinnern & Schreiben	Karen Rosenberg

FREIE KURSE

WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

17.04.-19.04.09	Handpuppe - schnell gebaut	Antje Töpfer
01.05.-03.05.09	Der kreative Impuls Schauspielarbeit nach M. Tschchow	Jürgen Larys
09.05.-10.05.09	Keine Angst vor dem Theater III/IV	Ute Einhaus
12.09.-13.09.09	Theaterpädagogische Grundlagen für die Praxis	
16.05.-17.05.09	Obertonsingen & Stimmimprovisationen	Lothar Berger
22.05.-24.05.09	Bau einer Vertrauensfigur zum Einsatz in Kindergarten & Grundschule	Silke Geyer
24.05.2009	Theaterspielen von 9-99 - Familientag	Ute Einhaus
07.06.2009	Lebendig und nachhaltig vorlesen Sprach- und Leseförderung	Rainer Rudloff
19.06.2009	Geräuschemachen - ein performativer Vortrag	Max Bauer
19.06.-21.06.09	Die Kunst des Schauspiels - Anfänger	Tony Glaser
19.06.-21.06.09	Radierung	Ortrud Kabus
19.06.-21.06.09	Wege zur authentischen Stimme	Martin Sauerermann
20.06.-21.06.09	Geräusche hören Geräusche machen für die Bühne	Max Bauer
26.06.-28.06.09	Figurentheater in Pädagogik & Therapie Der Garten des Möglichen Interaktive Spiele & Installationen für Kinder	Margrit Gysin
27.06.-28.06.09/ 31.10.-01.11.09	Die Kunst der Rezitation I/II Friedrich von Schiller - Balladen	Jürgen Janning
28.06.2009/ 19.07.2009	Von Lust & Liebe I/II Kreistänze zum Kennenlernen	Conny Foell
04.07.-05.07.09	Die selbstverständliche Stimme	Rolf-Peter Kleinen
10.07.-12.07.09	Selbstsicher & wirkungsvoll auftreten	Karin Badar
24.07.-26.07.09	Akt & Figur - Malen, Zeichnen, Modellieren	Ortrud Kabus
23.10.-25.10.09	Die Buffonen - Das groteske Theater	M. Tinaburri/ U.Emitz

Berufsbegleitende Fortbildung Märchenerzählen Dozent Jürgen Janning

Einführung (nicht verpflichtend): 19.09.09, 16.30-19.40 Uhr
Seminartermine 2010 16./17.01. 30.01./31.01. 27./28.02. 20./21.03. 24./25.04. 12./13.06. 04./05.09. 18./19.09. **Sa/ So 10-17 Uhr Abschlusserzählabend** 25.09.2010

Theater und Denken

Hans Martin Ritter

Anknüpfung

Hans-Thies Lehmann hat mit dem Aufsatz „Theater/Theorie/Fatzer“ im letzten Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (Nr. 53) eine bedenkenswerte Frage in den theaterpädagogischen Raum gestellt: nämlich die Frage der Beziehung von *Denken* und *Theater*, und er hat sie erörtert unter dem Doppelaspekt der Erscheinung des Denkens als Theater und des Theaters als Denken. Dem Untertitel der Zeitschrift folgend, nehme ich hier einmal „Korrespondenzen“ auf und versuche mich in einer Art des Mit-einanders im Denken, das – auch wenn es nicht unmittelbar live erfolgt – immer noch die angenehmste Art des Theoretisierens ist. Zum einen ist eine solche Korrespondenz mit Hans-Thies Lehmann immer anregend, zum andern ist die von ihm angeschnittene Frage für die Theaterpädagogik von zentralem Interesse, zumal wenn sie das ästhetische Bildungsmoment nicht in erster Linie in den demonstrierten oder vermittelten Inhalten, sondern im Theaterspiel selbst sieht.

Hans-Thies Lehmann entfaltet seine Fragestellung vornehmlich an Theorienotaten Brechts vor dem Hintergrund des Brechtschen Lehrstückmodells und findet schließlich in dem *Fatzerfragment* das Zielgebiet seiner Argumentation, einer Art Theater, das „so sehr sich vom Vorführen einer Fabel oder einer Allegorie, so sehr von der Präsentation von Gedachtem entfernt, dass es nur mehr als Spiel existiert zwischen Zuschauern und Spielern. Seine Ausgangs- und Schlussformel ist diese: Denken „konstituiert sich im Spiel“ (Lehmann 2008, 50) im Wechsel von Spielen und Zuschauen. Jedem, der sich mit dem Brechtschen Lehrstück befasst hat, ist dieser Gedanke vertraut, kehrt in ihm doch eine der so genannten „Basisregeln“ des Lehrstücks wieder: „Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt, nicht dadurch, dass es gesehen wird“ (Brecht, GW 17, 1024). Selbstverständlich wird auch im Lehrstück „gesehen“. Nur geht es um eine besondere Qualität des Sehens, die schlichtes Zuschauen übersteigt und die Brecht im Begriff des „Betrachtens“ fasst: einer gegenstandsbezogenen Form des Denkens, das sich Details zuwendet, Fragen stellt und Antworten sucht und ggfs. zum Eingreifen drängt – und sei es: zum Eingreifen ins Spiel. Es geht also darum, die Beteiligten „zugleich zu Tätigen und Betrachtenden zu machen“ (ebd., 1023). Der zentrale Impuls im Lehrstücktheater ist also das Wechselspiel zwischen „Handeln und Betrachten“ (Vgl. Ritter 1980, 12, auch 1987, 10 ff., und 1999, 109 ff.) Dabei kann der Zuschauer „natürlich verwertet werden“ (Brecht, 17, 1024), etwa indem er aus seiner Rolle heraustritt und zu spielen beginnt.

Hans-Thies Lehmanns Gedankengang führt mit seiner Formel „Denken konstituiert sich im Spiel“ allerdings in eine bislang er-

lativ unerschlossene Region. Abgesehen davon, dass in der ersten „heißen“, von Rainer Steinweg angestoßenen Lehrstückphase der siebziger Jahre sich immer wieder die Inhaltsvermittlung vor die Basisregeln und in gewissem Sinn auch vor das Denken im Spiel geschoben hat, fand Denken schließlich doch eher in den Diskussionen vor und zwischen den Bühnenaktionen oder in den Reflexionsrunden danach statt, zumal da, wo unter dem Deckmantel einer weiteren Basisregel, nach der „ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung von Personen“ in den „Schaustücken“ für das Lehrstück nicht gelten (ebd.), die spielerischen Aktivitäten eines Lehrstücks theaterfern und eher rollenspielartig vollzogen wurden. „Denken“ in der besonderen Fragestellung Hans-Thies Lehmanns ist aber nicht das Vor-Denken oder Planen der Akteure für das Spiel oder das Gedankenkonstrukt, das sie im Spiel vermitteln oder anschaulich machen wollen, auch nicht das Nach-denken der Zuschauer oder der zuschauenden Mitspieler darüber, und genau genommen auch nicht dieses Wechselspiel zwischen Handeln und Betrachten, wenn man es so versteht, dass das Denken wesentlich dem Vorgang des Betrachtens zugehört und das Handeln dem Überprüfen des Gedachten oder der Provokation des Denkens. Dieses besondere Denken ist vielmehr eine Form oder ein Aspekt des *Handelns auf der Bühne* selbst.

Die *traditionelle* Position der Theaterästhetik (Aristoteles, Hegel), die der Autor dazu in Gegensatz stellt, versteckt das Gedachte, die „Theoria“, im Ereignis auf der Bühne: das *Schöne* dient nur der Anschauung, die sinnliche Erscheinungsweise des Gedachten ist, grob gesagt: der Zucker oder Geschmacksverstärker für das Denken. In gewissem Sinn führt diese traditionelle Linie, so könnte man meinen, sogar letztlich ebenfalls zu Brecht, zumindest dem Brecht der Parabelstücke und der großen Inszenierungen nach dem Krieg. Denn auch wenn hier die Ästhetik des Montierten und „Gemachten“ im theatralen Ablauf offen liegt, d. h. die strukturelle Logik des Ästhetischen sichtbar wird, so versteckt Brecht das Vor-Gedachte schließlich doch weitgehend im Mantel der „Fabel“, um es nur gelegentlich – als oft gescholtene „Zeigefinger“ – hervortreten zu lassen. Missdeutung? Jedenfalls ist ein unterschwelliges Anliegen Hans-Thies Lehmanns, dem er nicht nur in dem aktuellen Aufsatz in der „Theaterpädagogik“, sondern auch in weiteren Aufsätzen des Sammelbands „Politisches Schreiben“ nachgeht, eine „neue Lektüre des Konzepts episches Theater“ (Lehmann 2002, 219), nicht zuletzt auch der „theoretischen Texte, um deren innere Spannungen und wiederum die Spannungen zwischen ihnen und den poetischen Texten auszumessen“ (ebd., 225), das heißt: ihre bedenkenswerten Widersprüche. Der Ansatz zur Re-Lektüre Brechts dort, vornehmlich in dem Aufsatz mit dem doppelsinnigen Titel „Fabel-Haft“, verbindet

Theater und Denken

sich in dem aktuellen Aufsatz mit einer Re-Vision des Grundverhältnisses von Theater und „Theoria“ und des Verhältnisses von Theaterspiel oder Bühnenhandeln und Denken. Das macht gerade diese beiden Aufsätze zu parallelen Spuren eines Unternehmens und meine „Korrespondenzen“ hier gelten letztlich auch dieser Doppelspur.

GegenEntwurf 1: Die Subjektivierung des Denkens als Figurenrede und ihre Folgen

Die scheinbare Gewissheit, dass sich hinter jedem Theaterereignis ein tragender Gedanke verbirgt, bringt Hans-Thies Lehmann mit einem einfachen Hebel ins Wanken, und zwar mit dem Hinweis auf „die fundamentale Inkonsistenz der klassischen Ästhetik: sie verdrängt, dass nämlich Denken in der szenischen Realität seinen Charakter, seinen diskursiven Status radikal verändert“ (2008, 51). Das zielt zunächst einmal auf das Erscheinen von „Theoria“ auf der Bühne in der Rede der Figuren oder auch eines Chores und relativiert deren Wahrheitsgehalt als *Figurenrede*, als eine Rede von stückimmanenten Standpunkten aus, aus situativ geborenen Emotionen und Handlungsinteressen: hier reden Menschen mit begrenzten Absichten und eingeschränkten Blickwinkeln. Das „Denken verändert seinen diskursiven Status“, wird „fragwürdig“, befragbar, widerlegbar, ist „höchst vorläufiges Denken“ (ebd.). Das lässt sich – mittelbar – schon an dem gedanklichen Schlagabtausch, der „Stichomythie“ im antiken Drama, erkennen: hier sind Leidenschaften am Werk, Versuche, sich zu retten, sich herauszureden, andere zu überzeugen mit Sätzen, die scheinbar Wahrheiten in den Raum stellen, und die vom Zuschauer auch gern so gehört und gedeutet werden, es aber nur bedingt sind. Das gilt auch für die beiden anderen klassischen Orte des Denkens im Theater, den Monolog oder bestimmte Chorpartien, in denen die Figuren des Theaters im Dialog mit sich selbst, miteinander oder mit dem Publikum sprechen und denken. Denn der Zuschauer diskutiert ja innerlich mit, ergreift Partei, empfindet bestimmte Äußerungen als besonders treffend und „wahr“, neigt aber gerade deshalb dazu, *seine* Wahrheiten aus der Situation herauszulösen und als Sentenzen sein Leben lang mit sich herumzutragen. Es ist insofern immer wieder erfrischend, diese „Wahrheiten“ in einer Inszenierung als durch die *Figur* oder eine bestimmte Situation begrenzt gültig zu erfahren, womöglich gar als borniert oder als emotionales Gefängnis eines Gedankens.

In mancher Hinsicht setzt die immanente Infragestellung scheinbar wahrer Sätze schon außerhalb des Theaters in den philosophischen Dialogen Platons ein, Vorläufern einer von Hans-Thies Lehmann so apostrophierten „Theatralität des Denkens“. Bei den durch ihren Wortführer Sokrates häufig eher beiläufig herbeigeführten Gesprächsanlässen ist die Intention überwiegend weniger die Konstruktion von Gedankengebäuden als die Dekonstruktion von Schein-Gewissheiten. Eine Aufführung des „Symposiums“ auf der Probebühne der alten Schaubühne in den späten 80ern jedenfalls setzte in diesem Sinn auf die vorgegebene Grundsituation des „Trinkgelages“: es handelt sich da um eine Art Premierenfeier mit Angehörigen einer intellektuellen Schickeria, auf der Sokrates und einige leicht oder schon schwer angetrunkene junge Männer, später auch noch nüchtern Hinzukommende über die Liebe reden oder vielmehr: Stegreifreden zum Lobe der Liebe halten. Dabei

greifen sie vermutlich Ideen auf, die ihnen schon immer auf der Zunge lagen oder kommen durch Vorredner auf neue Ideen oder geben vielleicht auch, angetrunken wie sie sind, Spleeniges oder Phantastisches von sich. Schließlich bringt Platon die Wahrheit dadurch weiter ins Schwanken, dass dieser zweifellos eindrucksvolle Abend noch Jahre später die Gerüchteküche warm hält, und das Ganze wird zuletzt erzählt von einem jungen Mann, der gar nicht dabei war und zudem den Beinamen „der Tolle“ trägt. Der Gedanken- und Einfallsreichtum dieses „Symposiums“ ist also durch ein lückenhaftes Erinnern „gefiltert“, womöglich ausgeschmückt oder verdreht, bietet jedenfalls weniger ein Endprodukt des Denkens als sein Nachwirken und einen Anlass zum Weiterdenken. Eine solche Vorläufigkeit im Situativen bestimmt in Übrigen auch Brechts Theaterdiskurse aus dem *Messingkauf* – durchaus in Rückbezug auf antike Formen des philosophischen Dialogs. Da sitzen der *Philosoph*, ein *Schauspieler*, eine *Schauspielerin* und der *Dramaturg* nach der Vorstellung zusammen, trinken, theoretisieren, streiten sich, fühlen sich überfahren, schließen Kompromisse, während der *Beleuchter* die Dekoration abbaut und als Vertreter eines „neuen Publikums“ auch seine Meinung hat. Auch abgesehen davon, dass die Dialoge Fragmente sind und ihr Gesicht mehrfach wandelten, zeigen viele Äußerungen ein Denken in aller Vorläufigkeit, und selbst, wo sie den Charakter von Abhandlungen annehmen – etwa zum *K- und P-Typus* oder zur *Straßenszene*, sollte man sie vielleicht doch eher als situative Reden, als anschauliche Argumentation oder als provokative Überspitzung lesen.

Ein anderes, fast gegenläufiges Beispiel des Denkens auf der Bühne und der Relativierung seiner Wahrheit ist für mich eine Produktion mit Schauspielern aus Moskau und Berlin unter der Regie Ralf Räckers, die im Rahmen der Festspiele 1995 in der Berliner Akademie der Künste „Die Zauberlehrlinge“ von Lars Kleberg auf die Bühne brachte. Bei diesem Stück handelt es sich um die fiktive Dokumentation eines Theaterdiskurses aus dem Jahre 1935 zu Ehren des berühmten chinesischen Frauendarstellers *Mei Lan-fang* in Moskau, bei dem Vertreter eines „fortschrittlichen“ Theaters von *Stanislawski*, *Meyerhold*, *Eisenstein*, *Tretjakow*, *Tairow* bis *Piscator* und *Brecht* ihre Theatervisionen austauschten. Dieser Austausch ästhetischer Positionen, bei der ich das Vergnügen hatte den *Bertolt Brecht* zu spielen, begann jeweils mit einem Kotau vor dem wunderbaren *Mei Lan-fang* als einem Kronzeugen für die eigene Sache, geriet aber bald zu einer polemischen Auseinandersetzung mit Hahnenkämpfen, ironischem Ausstechen, eitlen Sich-in-Szene-Setzen, Demütigungen und erotischer Anmache und endete schließlich in einer sorgfältig choreographierten handfesten Prügelei. Denken entpuppte sich hier also als eine Art ausuferndes „Turnier“ im Reich ästhetischer Positionen, in denen die „Theoria“ zu Fleisch und Blut, und schließlich zu den Fäusten ihrer Verfechter wurde. Angesichts der Tatsache, dass einige der historischen Diskutanten wenig später aufgrund dieser Positionen ermordet waren oder sich in Gefängnis oder im Exil wiederfanden, war diese Prügelei eine fast allzu harmlose Metapher.

Hans-Thies Lehmann sieht in den aktuellen Erscheinungen einer Theatralität des Denkens und dieser besonderen Art theoretischen Sprechens im Theater ein wiederkehrendes ästhetisches Phänomen: im Zuge „der Entgrenzung des aufs *Drama* zentrierten Theaters“ durch Versuche, „nicht primär dialogische Textstrukturen fiktiver Figurenrede, sondern andere: lyrische, narrative, dokumentarische

und eben auch Theoria, theoretische Diskurse szenisch zu realisieren“ (2008, 50). Die *fiktive Figurenrede* allerdings bleibt auch in diesen Versuchen die eigentliche Grundlage, unabhängig davon wie kollektiviert, fragmentarisiert oder atomisiert die *Figur* sein mag – so auch im „postdramatischen Gegenwartstheater“ eines René Pollesch. Das Zitat aus „Stadt als Beute“, zu finden bei Ulrike Hentschel und Ute Pinkert im gleichen Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (S. 22), belegt das einmal mehr:

Nichts an dir liebe ich so sehr wie die für das Unternehmen, das du bist mobilisierte Kommunikation und Kreativität über dein verlogenes Leben, das du gar nicht hast, weil du nicht lebst, sondern nur deinen Körper verkaufst.

Du kannst gar nicht leben. Aber ich liebe diese KREATIVITÄT BEI DEINER ERFINDUNG VON LEBEN, DENN DA IST KEINS! Da ist nur speed und dieses Leben, das du kommunizierst, aufgefordert durch das Unternehmen, das du bist.

Da ist kein autonomes Leben mehr, sondern nur die Scheiße, die dich dein Unternehmen auffordert zu kommunizieren.

Ich zitiere den Pollesch-Text hier noch einmal, weil er im Sprachduktus dem Kommentar von Ulrike Hentschel durchaus ähnelt, mit dem sie auf solche „Darstellungsformen des zeitgenössischen Theaters“ verweist,

„die das Konstruieren von Identitäten thematisieren, damit verbundene Identitätsstrategien ironisieren und die Mechanismen von Darstellung und Selbstdarstellung offen legen

oder aber den sozialwissenschaftlichen Diskurs über die Technologien der Subjektivierung selbst zum Gegenstand des Theaters machen.“

Man sieht (und, wenn man laut liest, man hört auch): dies ist ein Sprechen in ähnlicher Diktion, nur ist es eben nicht subjektiviert oder „ironisiert“, es fehlt ihm ein gewisser Elan, ein zupackender, provokativer Gestus, etwa der einer vorwurfsvollen Liebeserklärung. Die subjektive Figurenrede bringt also gewisse Attribute ein, die sie von der Redeweise einer Wissenschaftlerin unterscheiden. Denken löst sich in Lebenshaltung, Auseinandersetzung und Konfrontation von Menschen und Parteien auf, in Hass und Liebe, Verachtung und Bewunderung oder Ironie – Haltungen, die eine Leidenschaft des Denkens und einen dem Denken übergeordneten Willen erfahren lassen – bei Pollesch neben diesen Momenten die jeweils so gefärbte Ansprache an ein *Du* und nicht zuletzt die Brüche im Sprachstil wie „verlogenes Leben“, „speed“, „die Scheiße“, in denen der intellektuelle Gestus gleichsam in die Alltagsrede oder einen Generationenjargon ausrutscht. Nicht dass diese Figurenrede in ihrer „Wahrheit“ von vornherein weniger glaubwürdig oder angreifbarer wäre als die wissenschaftliche Redeweise, aber sie ist eindeutig situativ gebunden oder vielmehr Situation schaffend, darüber hinaus: sie ist *szenisch*, sie ist ein *ästhetisches* Phänomen. Man könnte als Zuhörer sich durchaus persönlich gemeint und angesprochen fühlen, man sucht im Gegenüber einen Menschen und findet eine *Bühnenfigur*. Also alles nur Spiel! ...?

Die Frage bleibt offen, ob die „Wahrheit“ des Gesagten durch dieses situative Moment und die subjektive Figurenrede tatsächlich so vollständig sich relativiert, wie es bei Hans-Thies Lehmann scheint, wenn er sagt: Der Gedanke „koppelt sich vom Anspruch der Wahrheit ab“, er wird „stets erfahren als nur aus einer Situation entstanden und also als nur in dieser gültig“ (Lehmann 2008, 51). Schließlich leben wir auch von der Übertragung unserer

Erfahrungen und Wahrheiten auf unterschiedlichste Situationen, d. h. auch von Bühnensituationen auf Lebenssituationen und umgekehrt. Ein kluger Gedanke in einer Bühnensituation wird durch diese Tatsache jedenfalls nicht notwendig dumm oder unglaubwürdig, ein dummer Satz nicht klüger. Aber auch ein dummer oder verlogener Satz kann, wenn er dramaturgisch klug gesetzt ist, durchaus versteckte Wahrheiten also „Theoria“ erfahrbar machen. Äußerungen, die auf der Bühne fallen, werden schließlich immer vor dem Hintergrund gehört und verstanden, was wir vom Leben schon wissen.

GegenEntwurf 2: Die Temporalität des Denkens im Theaterereignis – und im Leben

Die Wirkung der Inszenierung des Denkens auf das Gedachte und seine „Wahrheit“ ist aber über die Figurenrede hinaus grundsätzlich problematisch für die Glaubwürdigkeit von Gesprochenem. Hans-Thies Lehmann begründet das in einem zweiten Schritt mit der „Temporalität des Theaters“: der Gedanke „wird hier zum Sprechakt“ (2008, 52).

Allerdings wird er dies nicht nur durch die „strukturelle Ereignishaftigkeit des Theaters“ und auch nicht nur im Theater wird „aus jedem fixen, fixierten Satz ein momentanes Ereignis“, vielmehr ist jedes Sprechen – sei es auf der Bühne oder im Leben – gegenüber dem Gedachten ein „temporales“ Ereignis. Oder auch: Jeder geäußerte Gedanke – als Sprache gewordene „Theoria“ – erscheint nur im Vorübergehen. Selbst der fixierte, geschriebene Satz unterliegt im Prozess des Lesens und Begreifens der Temporalität. Der Grund: der Sinn-Komplex des Gedachten wie des Denkens generell realisiert sich immer nur als dünn gesponnener Sinnfaden des Sprechens. Mit den Worten des Psychologen Wygotski: „Was im Denken simultan enthalten ist, entfaltet sich in der Sprache sukzessiv.“ (Wygotski, 353) Die Sprache vermag dies, je komplexer ein Gedanke ist, allerdings nur desto unvollkommener zu leisten. Pointiert gesagt: die Sprache ist strukturell nur ansatzweise in der Lage, einen Gedanken in seiner ganzen Komplexität zu äußern – schon im Verhältnis dessen, der denkt und spricht, zu dem, was er sagt oder gesagt hat. Wie erst im Verhältnis dessen, der denkt und spricht, zu dem, der zuhört und darüber nachdenkt. Die Ursache ist allerdings nicht nur die Temporalität, das Sukzessive der Sprache und des Sprechens, sondern das nie eindeutige, in Bedeutungsvarianten schillernde Moment der sprachlichen Begriffe selbst. „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ (Humboldt, 36) *Danton* sagt es zu *Julie* bei Büchner ähnlich, nur sarkastischer: „Wir müssten uns die Schädeldecken aufbrechen und die Gedanken aus den Hirnfasern zerren.“ (Vgl. Ritter 2003, 45 ff.)

Ein Zwischenergebnis ist also dieses: Nicht nur im Theater, sondern generell gilt: sobald sich *Theoria*, das Gedachte, in *Sprache* mitteilen will, türmen sich die – manchmal produktiven – Missverständnisse, denn die *Theoria*, ausgesprochen, ist nicht mehr das, was sie als Gedachtes einmal war, und erst recht nicht, wenn sie über das „Verstehen“ im Denken eines anderen – etwa des Zuschauers, aber auch des Partners auf der Bühne oder im Leben – erscheint. Das verstärkt zunächst die Skepsis, die Hans-Thies Lehmann gegenüber dem Widerschein von *Theoria* im Theaterereignis äußert: „Was als Wahrheit des Denkens intendiert sein mag

Theater und Denken

(vom Autor, vom Werk, im gedanklichen Bau des Werks) verliert sich notwendig im Spiel der Form“ (2008, 51). Es verstärkt darüber hinaus auch die Skepsis jedem geäußerten Gedanken und seinem Anspruch auf „Wahrheit“ gegenüber. Er ist, „mit Körpergestik und Stimme aufgeladen“, als Erscheinung „eines im Zusammenhang des Szenischen zur Darstellung kommenden Gedankens“ *immer* „sogleich befragbares, höchst vorläufiges Denken“ – weil er dies eben nicht nur „in der Szene“ ist, sondern in allen Situationen, in denen ein Gedanke zur Sprache kommt.

Wie kann vor diesem Hintergrund das Denken im Theater überhaupt eine tragende Rolle spielen und wie kann es sich „im Spiel konstituieren“. Offenbar weniger als Träger unantastbarer „Wahrheiten“, sondern eben gerade als dieses „sogleich befragbare, höchst vorläufige Denken“ – wie im Leben. Man kann sich hier wiederum auf eine Formulierung Wilhelm von Humboldts stützen, der die Sprache nicht als „Werk“ oder Gedankengebäude, sondern als „Tätigkeit (Energeia)“ beschreibt (ebd., 44), nämlich als „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen.“ Der Sprachlaut ist dies nämlich von sich aus nicht. Mit dem Begriff der Tätigkeit oder „Energeia“ gewinnt auch das Denken sein prozesshaftes – und damit in jedem Augenblick auch unvollkommenes Moment zurück, das nicht im Ausgesprochenen selbst, sondern im Miteinander der Sprechenden seine – wie immer vorläufige – Wahrheit findet. Dabei zeigt sich, dass das, was zunächst als „Verunreinigung“ des Denkens erscheint: „die Konstellation der Handlung mit ihrer Motivation“, „die Anbindung an die Physis des Akteurs“, die mögliche Ersetzung der Worte durch „eine Handbewegung, eine Sprechpause, die nächstbeste Geste“ (Lehmann 2008, 51), dass dies alles Teil des prozesshaften Moments von Denken ist, dass Denken also eben nicht allein in Worten sich „äußert“, sondern in komplexen Handlungen. Man könnte sogar im Gegenteil sagen: Das Denken verliert nicht – sondern gewinnt durch die „verunreinigenden“ Momente an „Tiefe“ – zumindest wenn diese Momente etwas *bedeuten*, d. h. wenn sie um die Worte herum einen Raum schaffen, in dem die „Arbeit des Geistes“ nun auch *sichtbar* ansetzt. Ein solcher Raum ist dazu angetan, in Ergänzung der Worte die Komplexität des Gedankens zumindest ansatzweise wieder herzustellen, zumal die „Temporalität“ dieser Begleiterscheinungen des Denkens – die der Sprechpausen, Gesten, Zuwendungen, der Blicke – eine jeweils andere ist als die gesprochener Sätze und diesen zusätzliche Nuancen vermittelt. Die „verunreinigenden“ Momente oder auch die „Anbindung an die Physis“ sind also eine wesentliche Qualität des situativen Denkens, und sie sind dies auch und gerade, wenn es um die Beziehung von Theater oder vor allem von Theaterspiel und Denken und die „Konstituierung des Denkens im Spiel“ geht. Das Ästhetische, das „Spiel der Form“ ist ja nicht zuletzt mit der Konstruktion eines solchen komplexen Raumes beschäftigt, in der das Physische und das Psychische sich auf besondere Weise begegnen und stützen.

Kleist hat in seinem schönen und tiefsinnigen Aufsatz „Über das allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Reden“ einige Charakteristika dieses „Raumes“ angedeutet (Kleist, 340 f.). „Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst“, so rät er: „mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen.“ Nicht etwa um ihn, sondern um „dich zu belehren“. Zwar kann z. B. die „Schwester“ in der Sache nicht helfen, auch

nicht „durch geschickte Fragen“. Aber eine „dunkle Vorstellung“ ist ja da, und es gilt „nur dreist damit den Anfang“ zu machen. Wie aber kann die Sprache, mit ihm parallel fortlaufend, „dem Rade des Geistes“ zuarbeiten? Es sind „Verunreinigungen“ nötig: „Ich mische unartikulierte Töne ein, ziehe Verbindungswörter in die Länge“, um „die gehörige Zeit zu gewinnen“. Auch der Ansatz von außen, den Redefluss zu unterbrechen, hilft das „Rad“ in Bewegung zu halten. Und nicht zuletzt: „Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht.“ (Ebd.)

Die Rede ist hier vom situativen Charakter des Denkens im Sprechen mit anderen – aufs Theater bezogen: vom „szenischen“ Charakter. Das Denken ereignet sich im Miteinander und nutzt dabei Momente, die nur *scheinbar nicht* Denken sind: unartikulierte Laute, Dehnungen, Füllwörter, Handbewegungen, Sprechpausen, vielleicht das Herumgehen im Raum, das Hantieren mit Gegenständen, Blicke auf dies und das, ins Weite und nicht zuletzt: ins Gesicht des anderen Menschen. Gerade die Pause erweist sich als Ort des Miteinander-Denkens, wenn im Augenblick des Nichtmehr- oder Noch-nicht-Redens der Unterstrom der Gefühle und Gedanken dicht an die Oberfläche tritt. Die Pause „spricht“, aber sie sagt etwas anderes als Sätze und sagt es anders. Auch der Begriff des „Sprechaktes“ umschreibt Non-Verbales, nämlich das Verhältnis dessen, der spricht, zum Menschen, zu dem er spricht, und zugleich sein Verhältnis zur Sache, über die er spricht, und bindet beides „pragmatisch“ in Situationen ein. Er muss nicht in Worten erscheinen, er wird im Körperverhalten, in der Haltung *sichtbar*, insbesondere in der *Geste*, welche die Intention, den Handlungswillen des Denkens und Sprechens in sich birgt. Artaud versteht sie geradezu als körperliches Organ des Denkens; er verweist auf eine „Art von Sprache“, „deren Ursprung (...) an einem noch verborgenen und weiter zurückliegenden Punkt des Denkens erfasst wird“ als die in Worten: „An ihrer Spitze steht, ihr Material ist die Gebärde; sie ist, wenn man so will, ihr Alpha und Omega“ (Artaud 1969, 118).

Seitenblicke auf Gestus und Fabel bei Brecht

Das komplexeste Phänomen, das in diesem Sinne das Denken in Sprache ebenso „verunreinigt“, wie es das Denken im Miteinander erst eigentlich zum Leben bringt – nicht nur, aber gerade auch im Theater, ist der *Gestus*, in dem all diese Momente, das körperliche, das soziale und das intentionale, sich verbinden. Vermutlich fügt sich hier sogar zusammen, was Hans-Thies Lehmann in Anschluss an Foucault „die im Grunde szenische Verfassung von Denken selbst“ nennt (2008, 52): die „Übersetzung des Mentalen ins Gestische“ (ebd., 53), oder was bei seiner Auslegung einschlägiger Lehrstücknotate Brechts in den Zielsatz mündet: „Theorie ist weder der Kern noch das eigentliche nachträgliche Resultat, sie ist durch und durch in den Gestus, die Szene verwickelt und davon überhaupt nicht als Wissen, Denken, These abzulösen“ (Ebd., 53).

Wie dieses Denken im *Gestus* erscheint oder – vom *Gestus* ausgehend: in der *Figur*, die nach Brecht der Ort ist, wo das gestische Material sich sammelt, das zu erörtern wäre ein neuer gedanklicher Komplex. In diesen Diskurs wäre auch Brechts Begriff der *Fabel* einzubeziehen, die er als „die Gesamtkomposition aller gestischen Vorgänge“ versteht. Das wäre ein Ort für weitere

„Korrespondenzen“ mit Hans-Thies Lehmann, insbesondere mit seiner Diskussion des Begriffs der *Fabel* in dem erwähnten Aufsatz „Fabel-Haft“. Einiges sei hier kurz angedeutet: Hans-Thies Lehmann versteht die *Fabel* in der Brechtschen Theaterästhetik als traditionelles Relikt in einer „asymmetrischen Spannung zum Gestus“: „Sie impliziert eine Teleologie und wird so lehrhaft und allegorisch.“ (Lehmann 2002, 232) Damit hätte sich in der Tat der aristotelische *Logos*, die Dominanz der verborgenen *Theoria*, auch bei Brecht durchgesetzt: das Theater wäre nurmehr eine Veranschaulichung der „Ideen des Fabelerfinders“ (16, 704), nicht Ort des Denkens, sondern bestenfalls des Nach-Denkens von Vor-Gedachtem. Im Gegensatz zu Hans-Thies Lehmann verstehe ich den Fabelbegriff allerdings nicht im lessingschen Sinn als Veranschaulichung eines Lehrsatzes, oder als „Allegorie“, sondern als einen theaterspezifischen Begriff – nahezu im Sinne seiner ursprünglichen Bedeutung in der römischen Antike als „Terminus für alle Arten geformter dramatischer Dichtung“ – parallel zur griechischen Bezeichnung „drama“. (Nach: Lexikon der Antike, Bd. 2, 503) Ähnlich erläutert das Grimmsche Wörterbuch (Bd. 3, 1213): eine Fabel ist „jede erdichtung, womit der poet eine gewisse absicht verbindet“, aber auch: „die handlung, der faktische inhalt eines schauspiels heißt die fabel des stücks und schon bei den römern fabula“. Umschreibungen, die Brecht selbst findet (s. o.), sind diesen Definitionen jedenfalls sehr nah. Es ist nicht nur eine „Geschichte“, am wenigsten der „Plot“ gemeint, sondern die Struktur, die *szenische* Verknüpfung „aller gestischen Vorgänge“ (vgl. Ritter 1986). In dieser Vorstellung fallen der „faktische Inhalt“ und die „Darstellung“ zusammen, im eigentlichen Sinn: die Handlung. Sie *ist* der „faktische Inhalt“, „stellt ihn dar“. Erst diese Deutung macht die *Fabel* und ihr Erscheinen auf der Bühne zum Ort des Denkens, das sich im Handeln der Spieler „konstituiert“. Zur letzten Wirkung kommt dieser Fabelbegriff allerdings erst im Lehrstück.

Hans-Thies Lehmann konstatiert im Fater-Fragment das Ende des Primats des *Logos* im Theater und mit ihm den Zerfall einer erzählbaren Fabel bzw. die „Unmöglichkeit eine Fabel zu erzählen“ (2008, 52 f.). Das ist von seinem Verständnis des Fabelbegriffs folgerichtig. Wie aber, wenn gerade dies die *Fabula*, das „Drama“ (in der antiken Gleichsetzung) wäre: der Zerfall einer Geschichte in ihre Entwürfe und Spielarten, in Experiment, Argumentation und Provokation, auch das Verschwinden der Protagonisten, die Fragmentarisierung von Figuren, die Agglomeration von Figurenresten im Chor, der Austausch von Spielern und Zuschauern, das gemeinsame Skandieren des Kommentars auf der Metabühne, das ineinander fließende Wechselspiel von Handeln und Betrachten? Sei es als ein Ritual der Wiederholung, an das Hans-Thies Lehmann mit Blick auf das „zerfetzte“ Ende des Faterfragments denkt (2008, 54), sei es in der Art wie Brecht sie in der „Straßenszene“ oder stilisiert in der „Maßnahme“ entwirft (vgl. Ritter 1980, 64 ff.): die freie Besiedlungen also von „Möglichkeitsräumen“ (vgl. Lehmann 2002, 368), von Räumen „jenseits (des Primats) der Repräsentation“ und der Dominanz „ästhetischer Fiktion überhaupt“ (2008, 54). In meinen „Lehrstück-Gedanken-Splittern“ schrieb ich vor Jahren rückblickend und mit leisem Bedauern, dass „die eigentlichen Herausforderungen des Lehrstückgedankens“ noch „weitgehend uneingelöst sind“. Ich vermutete außerdem: dass die „historischen Brechtschen Stückvorlagen heute nicht das Nächstliegende sind, um eine solche Praxis anzustoßen – was nicht heißt, dass sie nicht genau zu studieren wären, vor allem unter dem

Gesichtspunkt, was denn seinerzeit an ihnen ‚höchster Standard technisch‘ (Brecht) gewesen sein mag, um auf diesem Standard aufzubauen“ (Ritter 1994, 18). Beides, scheint mir, ist aus der Lektüre des letzten Heftes der „Theaterpädagogik“ eindringlich zu erfahren: in den Untersuchungen von Hans-Thies Lehmann zu diesem „höchsten Standard“, wenn man seinen „Versuch über Fater“ aus dem Band „Politisches Schreiben“ hier miteinbezieht, und in Beispielen vor allem des Aufsatzes von Hajo Kurzenberger, etwa dem *Wallensteinprojekt*, wo „halbzerfallene Bauwerke“ des Lehrstückmodells (vgl. Lehmann 2002, 207) noch erkennbar sind und neu bewohnt und belebt erscheinen, wenn auch gleichsam postdramatisch übermalt.

Literatur

- Artaud, Antonin: Das Theater und sein Double. Frankfurt/M. 1969
 Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke. Bd. 1–20. Frankfurt/M. 1967
 Grimm, Jakob, und Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Bd. 1–33. München 1984
 Hentschel, Ulrike, und Pinkert, Ute: Was tue ich hier und warum? – Überlegungen zur Theaterpädagogikausbildung heute. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53. 2008.
 Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. (1836). Darmstadt 1949
 Kleist, Heinrich v.: Sämtliche Erzählungen und andere Prosa. Stuttgart 1984
 Kurzenberger, Hajo: Die politischen Künste des Gegenwartstheaters – Das antike Modell des politischen Theaters und Schillers Diagnose für das politische Theater der Moderne. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53. 2008
 Lehmann, Hans-Thies: Das Politische Schreiben. Essays zu Theatertexten. Theater der Zeit. Berlin 2002
 Lehmann, Hans-Thies: Theater/Theorie/„Fater“. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53. 2008
 Ritter, Hans Martin: Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen 1980 Ders.: Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986
 Ders.: Handeln und Betrachten. In: Handeln und Betrachten. Beiträge zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. Theaterpädagogik 6. Berlin 1987
 Ders: Lehrstück-Gedanken-Splitter. In: Korrespondenzen/Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 19/20/21. 1994
 Ders.: Unter anderem: Brecht – Von Lehrstücken und Lernprozessen. Die Schauspieltheorien und die Theaterpädagogik. In: Nickel, Hans-Wolfgang (Hg.): Symposium Theatertheorie. LAG-Materialien. Berlin 1999
 Ders.: Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. (2. A.) Münster 2003
 Wygotsky, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1971
 Ziegler, Konrad, und Sontheimer, Walther (Hg.): Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike. Bd. 1–5. München 1979

Theaterpädagogik – von der Revolte zum domestizierten Lehr- und Lernfach Eine Polemik

Christoph Nix

Wann hat man gewonnen? Wenn man am Ende seines Lebens alles erledigt hat, was man erledigen wollte. Wenn die Schlachten geschlagen und die Sieger mit den kleinen Leuten friedlich und herzlich miteinander umgehen, wenn das Leben ein Spiel und es endlich keine Gewinner und Verlierer mehr geben würde und die Kinder und Kindeskindern nun nicht mehr trennen müssen zwischen Spiel und Ernst, dem Reich der Notwendigkeit und dem Reich der Freiheit. Dann also, so könnten wir es formulieren, wenn der Mensch dem Menschen ein Helfer ist und Mord und Totschlag nur noch auf der Bühne stattfinden, aber nicht mehr im wirklichen Leben.

Davon sind wir weit entfernt, aber wir könnten viel näher daran sein, dass Spiel und Experiment, Darstellendes Spiel die Körper und Herzen, die Köpfe und den Unterleib möglichst vieler Menschen in möglichst vielen sozialen Klassen erreicht haben könnten. Dafür spricht einiges. Die Anerkennung von Lehrstühlen, an denen Theaterpädagogik gelehrt wird, ist selbst in südlichen Bundesländern unumstritten. Eine Halbjahreszeitschrift zum Lehrfach existiert, Studiengänge sind entstanden und selbst der konservativste und uninspirierteste Theaterintendant hat erkannt, dass es zumindest Geld bringt, wenn er an seinem Theater eine jugend- oder theaterpädagogische Abteilung errichten sollte.

Es gibt sie also, die wenigen Stellen am deutschen Stadttheater und vor allem die Schulfächer und Lernschwerpunkte Literatur und Theater, Theater AGs und freie Theatergruppen.

Mit der Etablierung des Stoffes, der Lehranstalten oder Institute hat sich ein Lehrkanon entwickelt, eine eigene Forschung zum Seniorentheater, multikulturellen Theaterformen und emanzipatorischen Betrachtungen, Forschung, die selbst wiederum Dissertationen und Publikationen gebiert, die Aufführungspraxis betrachtet und letztlich auch daran beteiligt ist, dass eine neue Theaterliteratur entstanden ist. Danach kamen all die Klassikeradaptionen von der Odyssee über Werther, von Moby Dick bis Wilhelm Tell. Das Schauspiel Frankfurt hat jetzt das „Käthchen von Heilbronn“ als Weihnachtsstück gemacht und es werden uns noch viele Dummheiten einfallen, die als „classic light“, vermeintlich die Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen spiegeln sollen.

Allein, wir kennen diese Welten gar nicht mehr, wir sind alt oder gealtert an den Hochschulen, an den Theatern, wir füllen die Sessel und Lehrstühle, und es fällt uns schwer, Abschied zu nehmen vom Onkelchen, von Bonny und Clyde, von Konrad in der Konservendose oder meinetwegen auch Krabat. In den Nebenwelten, den Schulen haben sich längst Kulturen und Subkulturen entwickelt, von denen wir nichts mehr verstehen, die fein gestrickt und repressiv den Alltag von denen bestimmen, denen wir mit Theater das Leben nur noch versüßen wollen, statt ein schlechtes Leben zu bekämpfen.

Die institutionalisierte Theaterpädagogik schweigt zu den Verhältnissen an den Schulen und an den Universitäten, sie bastelt

an der Verschönerung von Scheinwelten, statt den Schulen und den Kulturinstitutionen einen erbitterten Kampf anzusagen. Die jungen Theater und die Lehrinrichtungen der Theaterpädagogik sind zu den Inseln alter Leute geworden, die dort Verantwortung tragen, statt ihre Plätze zu räumen oder Theaterpädagogik politisch zu begreifen und sich einzumischen in die fatalen Folgen der so genannten Bildungsreform, die den jungen Leuten das wichtigste stiehlt, was sie haben: die Zeit.

Im Grunde geht es mit der Theaterpädagogik genauso wie mit allen anderen Formen der Humanwissenschaft, ist sie erst einmal zum Lehrfach geworden, so verliert sie das Rebellische, das Aufässige, das Emanzipatorische.

Paul Parin hat den Prozess der Etablierung der Psychoanalyse als die Medizinalisierung derselben beschrieben.¹ Wir können heute von der Pädagogisierung der Theaterpädagogik sprechen, die immer nach neuen Spielformen und kreativen Potentialen sucht, statt die Verhältnisse zu bekämpfen, die das spielende Subjekt unfrei werden lassen.

Junge Leute brauchen autonome Sektoren, Räume außerhalb von Schule und Kontrolle, das ist eine alte Forderung der 68er Bewegung, nur dass Alt-68er, die heute Schul- oder Seminarleiter geworden sind, davon nichts mehr verstehen. Jetzt alt werdend wollen sie die Kontrolle behalten und glauben daran, selbst noch die gute Lehre vom freien Theater verwalten zu dürfen.

Betrachtet man die Leitungsteams zahlreicher Kinder- und Jugendtheater oder gar den Vorstand der Vereinigung des Kinder- und Jugendtheaterverbands Assitej, so stellt man fest, dass lauter Großeltern diese Institutionen dominieren. Was ist geschehen? Wer konnte da nicht loslassen? Warum gibt es keine Enkel, keine Revolte? Alte Leute neigen dazu, an alten Dingen festzuhalten, das gilt im wirklichen Leben, wie auch in der Theaterpädagogik und seinen alt gewordenen Institutionen.

Anmerkung

¹ Paul Parin, *Warum die Psychoanalytiker so ungern zu brennenden Zeitproblemen Stellung nehmen*. In: *Psyche* 32 (1978), S. 7–19

Bundesweite Bildungsstandards im Schulfach Theater für die Sekundarstufe I – Eine bildungspolitische Einordnung

Volker Jurké

Der bildungspolitische Druck aufgrund des PISA-Schocks und aufgrund internationaler Vergleiche, bei denen in anderen europäischen Ländern durch die verpflichtende Orientierung an Bildungsstandards bessere schulische Ergebnisse erzielt wurden, hat dazu geführt, dass auch in der Bundesrepublik Deutschland Anstrengungen unternommen wurden und werden, bundesweite Bildungsstandards zu formulieren. Dabei reagierte die Kultusministerkonferenz (KMK) in Form eines Paradigmenwechsels von input- zu outputgeleiteten Standards, also einer expliziten Ergebnisorientierung auf erwartbare und überprüfbare Leistungen durch die Erschließung entsprechender Kompetenzen.

Mit diesem Paradigmenwechsel ging eine massive Kritik am Bildungswesen insgesamt einher, dem eine „technokratische, bildungsfeindliche Umsteuerung“ attestiert wurde (vgl. Gruschka u. a., 2006). Einer der in diesem Zusammenhang erhobenen „Fünf Einsprüche“ wendet sich konkret gegen die Standardisierung von Bildung: „Wir widersprechen der vorherrschenden Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun.“

Ungeachtet dessen gibt es mittlerweile in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und in anderen Fächern solche Bildungsstandards und auch die kulturelle Bildung soll sich dem nicht verschließen. So empfiehlt die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ den Ländern in ihrem Bericht aus dem Jahr 2007,

„... auch für die kulturelle Bildung bundesweite Bildungsstandards zu entwickeln ... und die OECD aufzufordern, für kulturelle Bildung Standards zu entwickeln und diese analog des PISA-Prozesses regelmäßig zu evaluieren.“

(Deutscher Bundestag Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/7000, S. 399).

An dieser bildungspolitisch kontrovers geführten Diskussion sind über die bereits genannten Organisationen hinaus für die künstlerischen Fächer insbesondere beteiligt: der Bund der Kunstpädagogen (BDK), AK Musik i. d. Schule, Verband der Schulmusiker (VDS), der deutsche Kulturrat (DKR-Arbeitsgruppe), der kürzlich umbenannte BVTS (ehemals BVDS, jetzt Bundesverband Theater in Schulen) und auf der Internationalen Ebene die UNESCO mit der road map (vgl. Reiss 2008).

Auf die Empfehlung der Enquete-Kommission hat der BVTS mit einer ersten Stellungnahme reagiert:

- *„Die Enquete-Kommission empfiehlt Bildungsstandards, hieran arbeitet auch der BVDS. Das Theaterspielen aber im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien wie PISA zu evaluieren, scheint zur Zeit noch wenig sinnvoll. Hierzu gibt es Foren im Deutschen Kulturrat, der World Alliance for Arts Education (WAAE) und der UNESCO (Road Map) und Diskussionsprozesse, an denen der BVDS beteiligt ist, die aber unter den Experten noch längst nicht abgeschlossen sind“* (Unveröff. Stellungnahme, J. Reiss für den BVTS).

Chancen und Gefahren bei der Einführung von Bildungsstandards für das Schulfach Theater

Die Bedenken des von der KMK selbst in Auftrag gegebenen so genannten Klieme-Gutachtens gegenüber den Bildungsstandards werden nicht genügend ernst genommen.

So plädiert Klieme für Mindest- statt für Regelstandards. Er kritisiert, dass die Ableitung von allgemeinen Bildungszielen nicht deutlich wird und dass die Bildungsstandards einen Lehrplancharakter ähnlich dem der Lernzielkataloge aufweisen. Darüber hinaus werden sie nicht in Schul- und Qualitätskonzepte eingebettet und lassen eine schulformunabhängige Formulierung vermissen. Nicht zuletzt ignoriert die fächerspezifische Orientierung nur allzu selbstverständlich Aspekte der Interdisziplinarität.

Der kognitive Kompetenzbegriff der KMK wird im Klieme-Gutachten zwar erweitert, der ästhetische Lernbereich bleibt aber außen vor. Die Bildungsstandards werden so zu einem Prüf- und Kontrollinstrument statt zu einem Orientierungsinstrument.

Angesichts der Tatsache, dass in vielen Bundesländern die konsequente Etablierung oder gar Einführung des Faches in die Sekundarstufe I noch aussteht, könnten Bildungsstandards eine hilfreiche Argumentationsbasis mit Verweis auf Entwicklungen in anderen Bundesländern gegenüber der föderalen Kultusbürokratie darstellen, wie Ulrike Hentschel hervorhebt:

„Für das junge Fach Darstellendes Spiel könnten Bildungsstandards durchaus eine Chance zur fachlichen Selbstvergewisserung bieten, da in ihnen überprüfbare Qualitätsansprüche an den Unterricht und seine Ergebnisse formuliert werden müssen, die eine gezielte Entwicklung des Faches anstoßen können.“ (Hentschel 2008, S. 130)

Gleichzeitig weist die Autorin aber auch auf die Gefahren bei der Einführung von Bildungsstandards hin:

„Das Formulieren von Indikatoren für künstlerische Kompetenz und von entsprechenden Aufgaben, die diese überprüfen sollen, gestaltet sich methodisch wesentlich schwieriger und bleibt im Ergebnis angreifbarer. Ganz zu schweigen vom für Vergleiche notwendigen Skalierungsverfahren, also dem Aufstellen einer Kompetenzskala mit den Werten 1–5.“

„Die Evaluation des Lehrens und Lernens in diesen Fächern gehört unabdingbar dazu, wenn eine weitere Professionalisierung angestrebt wird. Es ist jedoch entscheidend zu fragen, wie eine solche Evaluation in den künstlerischen Fächern aussehen kann und wie sie den spezifischen Bedingungen ästhetischer Bildungsprozesse gerecht wird“ (Hentschel 2008, S. 128).

Diese Ansicht wird in der jüngsten Veröffentlichung zu diesem Thema zum wiederholten Male von dem renommierten Deutsch-Didaktiker Kaspar Spinner bestätigt, der die Schwierigkeiten bei der Formulierung von Bildungsstandards und die Grenzen der Kompetenzmodelle für das Fach Deutsch dezidiert nachweist. Vor allem der „Vieldeutigkeit literarischer Texte“, die häufig Grundlage von Inszenierungen im Theaterfach sind, und der „subjektiven Involviertheit“ der Produzenten wie Rezipienten von Texten werden diese nicht gerecht (vgl. Spinner 2008, S. 313–323). Wenn

Bundesweite Bildungsstandards im Schulfach Theater für die Sekundarstufe I – Eine bildungspolitische Einordnung

dies schon für das Fach Deutsch gilt, dann mindestens ebenso für das künstlerische Fach Theater!

Spinner weist darüber hinaus noch auf Aspekte hin, die ebenso für das Fach Theater gelten: „psychologisches Verstehen, Vorstellungsfähigkeit und ästhetische Sensibilität“ werden von den Bildungsstandards im Fach Deutsch kaum berücksichtigt. Das heißt für das Schulfach Theater, einerseits diese Kompetenzen inhaltlich angemessener zu berücksichtigen und als Mindeststandards zu formulieren, andererseits den Bestrebungen nach Operationalisierbarkeit und Evaluierung deutliche Skepsis entgegenzubringen.

Strategische Eckpfeiler in der Bildungsstandard-Diskussion aus fachpolitischer Sicht

Für das zukünftig „Theater“ zu nennende Fach „Darstellendes Spiel“ ergibt sich für den Bundesverband Theater in Schulen (BVTS), dass vorrangig die opportunity-to-learn-standards eingefordert werden sollen. D. h., die Diskussion muss permanent an die wichtigste Forderung des BVTS:

„flächendeckende Einführung des Faches Theater in allen Schultypen und -stufen auf der Grundlage grundständiger **Studiengänge** an den Universitäten und des Ausbaus von universitären Weiterbildungsstudiengängen“

gekoppelt werden. Es muss verhindert werden, dass ein Fach „kulturelle Bildung“ entsteht und damit die Einzelfächer geschwächt werden (vgl. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zur kulturellen Bildung in der Schule vom 7.1.2009).

Gleichwertige Stundenkontingente für das Fach Theater/DS im ästhetischen Lernbereich sind wünschenswert und sinnvoll.

Eine breitere Diskussion über Bildungsstandards soll auch in den Ländern zu einer Stärkung derjenigen Bundesländer führen, in denen die Strukturen des Faches „Darstellendes Spiel“ noch nicht so weit entwickelt sind. Eine Formulierung von bundesweiten Bildungsstandards als Mindeststandards für die Grundschule und Sekundarstufe I (Beschluss der Mitgliederversammlung des BVDS 2007 in Soest, NRW) hilft also denjenigen, die möglicherweise mit einer Eliminierung des Faches rechnen müssen, weil sie genau auf solche Bildungsstandards im Fach Theater, die für alle Bundesländern gelten sollten, verweisen können. Nur so kann sichergestellt werden, dass fachliche Standards erhalten werden und sich dieses junge Fach weiterentwickeln kann.

Damit einher gehen die Chance einer Aufwertung der ästhetischen Fächer und die Hoffnung einer weiteren Marginalisierung entgegen zu können.

Überhaupt nicht hilfreich sind in diesem Zusammenhang nicht nachvollziehbare Äußerungen des Erziehungswissenschaftlers H. v. Hentig, der sich unlängst gegen die Einrichtung eines Faches Theater, aber für „Theater als Methode“ ausgesprochen hat. Diese Position ist um so enttäuschender als sich viele Fachdidaktiker des „Darstellenden Spiels“ lange Jahre auf seine Position berufen konnten, dass es eigentlich nur zweier Gegenstände von Bildung bedarf. „Science und Theater“ (vgl. Theater heute, 1/09, S. 61).

Fazit / Thesen

- Fähigkeiten im ästhetisch-kulturellen Lernbereich bauen auch auf Wissen und Können auf, erschöpfen sich aber nicht darin (vgl. Iaconis, In: Zukunft Schultheater, S. 139).
- Die künstlerisch-subjektiven Dimensionen der Bildungswirkung von Theaterspielen sind nicht ohne weiteres operationalisierbar.
- Theater ist eine Kunst. Sie ist vieldeutig, ist explizit subjektive Weltaneignung und zielt auf subjektive Wahrnehmung. Sie intendiert explizit mehrere Bedeutungen. Dies ist auch im Schultheater der Fall und fachdidaktisch beabsichtigt. Objektivierbare Standards machen dementsprechend wenig Sinn.
- Möglicherweise hätten Bildungsstandards (Regelstandards, Maximalstandards) fatale Auswirkungen auf die schulische Theaterpraxis (teaching to the test).
- Die Pisa-Studie und deren BS mit ihren verbindlichen Leistungsstandards kann aufgrund der komplexen Lernleistungen kein Maßstab für die künstlerischen Fächer sein.
- Ein kleinteiliges Kompetenzstufenmodell eignet sich nicht für den ästhetischen Lernbereich.
- Inhaltliche Mindeststandards reichen völlig aus und können durchaus als Kernkompetenzen formuliert werden.

Literatur

- BMBF (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise („Klieme-Gutachten“). Bonn 2007.
- Andreas Gruschka u. a.: Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb!
- Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: U. Frost, (Hrsg.) Unternehmen Bildung. Sonderheft der Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 12.
- Hentschel, Ulrike: Brauchen wir ein Kultur-Pisa? Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung. In: V. Jurké / D. Linck / J. Reiss (Hrsg.): Zukunft Schultheater Hamburg 2008, S. 127–135
- Iaconis, Ute Ena: Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung. In: V. Jurké / D. Linck / J. Reiss (Hrsg.): Zukunft Schultheater Hamburg 2008, S. 136–150
- Reiss, Joachim: UNESCO road map for arts education. In: V. Jurké / D. Linck / J. Reiss (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg 2008, S. 369–373
- Spinner, Kaspar H.: Bildungsstandards und Literaturunterricht. In: Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 313–323
- Von Hentig, Hartmut: Prinzip Aneignung. Aus Wörtern Erfahrungen machen – ein Gespräch mit Deutschlands legendärem Bildungspapst Hartmut von Hentig. In: Zeitschrift Theater heute, 1/09, S. 60–61

Sehen oder Nichtsehen – keine Frage?

Impressionen eines Theaterprojektes mit blinden Laiendarstellern und sehenden Schauspielern

Jörn Waßmund

Theater braucht Dunkelheit, um mit Licht und Schatten das szenische Spiel zu fokussieren, zu pointieren, zu inszenieren. Das ewig Dunkle aber ist so unfassbar und unvorstellbar – für Sehende. Im Mai 2008 begeben sich fünf zum Teil von Geburt an Blinde und zwei stark sehbehinderte Laiendarsteller zusammen mit fünf ausgebildeten Schauspielern an der Kultur Bühne Bugenhagen in Hamburg auf eine gemeinsame Theaterreise. Ein Abenteuer mit viel Neuland für alle: Da gibt es für die meisten Blinden das erste Theaterspiel überhaupt, einige der Schauspieler wiederum arbeiten das erste Mal in einem Projekt mit Laiendarstellern zusammen, alle Sehenden aber das erste Mal mit nicht- oder kaum noch sehenden Menschen. Am Ende werden die Monate der Proben und theatralen Untersuchungen in einen außergewöhnlichen Theaterabend münden und auf dem Weg dahin allen viele neue Erfahrungen im Theater und vor allem auch im persönlichen Bereich gegeben haben.

Der Anfang des Projektes lebt von seinen Überraschungen und Entdeckungen. Es gibt so vieles an Vorbehalten und Berührungsängsten über Bord zu werfen! Vor allem bei den Sehenden. Darf ein Sehender zu einem Blinden sagen, „das sehe ich anders“? Oder in einer Regieanweisung zu einer Haltung schreiben „augenzwinkernd“? Ja, er darf. Denn sehr schnell stellt sich heraus, dass die Sprache – wenn man sich darüber nicht vermeintlich politisch „korrektelnd“ auf eine abstrakte Ebene begibt – im Grunde die Gleiche ist. Und so wird etwa aus dem scheinbaren Faux Pas, den Blinden zu Beginn des ersten Treffens den Ort der Aufwärmübungen als „da hinten“ mit dem ausgestreckten Arm zu zeigen – und sich dabei mit einem schlechten Gewissen bei einer Unsensibilität, gar dem Bloßstellen zu erwischen – bei der Wiederholung ein Lacher und zuletzt ein Running Gag im Endprobenstress ... Und das Wort „Blindfisch“ etwa ist keine Diskriminierung, sondern von einem Blinden selber gesagt ganz salopp ein „Schnack“ über sich selbst, wie man in Hamburg sagt. Und nur ganz nebenbei vielleicht auch die Selbstironie des Schicksals, aber eben ganz „augenzwinkernd“.

Quadratur des Kreises?

Theaterarbeit mit Blinden erwartet ganz neue Herangehensweisen für den sehenden Theaterpä-



dagogon und Regisseur: Räumlich ausgedrückte Nähe und Distanz, überhaupt Gänge im Raum, Tempospiel im Raum. Aber mit blinden Darstellern? Es soll kein bloßes Hörspiel ganz im

*Entdeckungen am Cello
(Musiker Niko Herdieckerhoff, Christel Marzillier),
Foto: Jörn Waßmund*



oben: Probe des „Blindenstockballetts“ (Christel Marzillier, Janine Zehe),
unten: Franziska und Oliver mögen sich, aber was ist mit Hannah? (Katharina Friese, Michael Kaphengst), beide Fotos: Stefan Gottschling



Dunklen werden. Das Ziel ist eine Inszenierung für blindes wie sehendes Publikum.

Zuweilen scheint das Vorhaben also die Quadratur des Kreises zu sein, aber gerade diese besondere Herausforderung ist ein zusätzlicher Ansporn für alle. Glücklicherweise bietet der flexible große Zuschauersaal vor der erhöhten Guckkastenbühne der Kultur Bühne Bogenhausen die Möglichkeit für eine ebenerdige Raumbühne. Noch bevor die eigentliche Geschichte steht, ist klar: Wir spielen im Längsformat quer, das Publikum sitzt sich an den Längsseiten gegenüber, und nutzen einfache rotweiße Absperrbänder an bewegbaren Pollern zum Definieren von Spielorten und Räumen, aber auch als Hilfslinien für die blinden Darsteller.

An so mancher Szene wird gemeinsam überlegt, was nun für einen Blinden glaubhafter wäre: kennt er den Raum schon, könnte er sich da ohne Blindenstock tatsächlich sicher bewegen oder eben nicht? So gibt es Spielmomente mit und ohne Blindenstock: dank der „Hilfsstrippen“, aber auch dank der Gewöhnung an die Spielfläche. Dankbar dabei ist auch die Entscheidung aus ästhetischen Gründen für eine relativ karge Bühne mit grau bezogenen Schaumstoffwürfeln, einem kleinen Tisch und einem Bartresen. So steht einfach auch wenig im Weg, was – im Spiel verrutscht – dem Blinden zur Stolperfalle werden könnte. In den Proben erfordert das viel Zeit, aber der Ehrgeiz ist groß, gerade auch auf Seiten der Nichtsehenden und da wird dann der

Stock „weggeübt“, auch wenn er vielleicht zur Situation passen könnte (was immer individuell unterschiedlich ist, da manche Blinde ein sichereres Raumgefühl haben als andere!).

Das Verfügbliche des Sehens

Sehen hat auch die Bedeutung des Erkennens. Wie aber erkennt man, am Äußeren, an der Art des Geräusches oder aber am Klang der Stimme? Am Hupen des herannahenden Autos, wo vielleicht ein wütender Autofahrer einen „Stinkefinger“ zeigt – den ein Blinder gar nicht sieht ...? Gerade in den Anfängen gibt es viele Fragen nach Improvisationen, bei einer Schreibwerkstatt, in den Pausen. Wie ist das für die Blinden mit den Farben? Wo doch die sehende Welt ständig vom ach so „blauen Himmel“, „rot wie die Liebe“ und so weiter erzählt? Dabei gibt es für die Sehenden einen sehr originellen „Aha-Effekt“: Ein so genanntes Farberkennungsgerät, das, auf ein Kleidungsstück oder Objekt gehalten, mit einer mechanischen Stimme den Farbton verkündet (welches natürlich in einer Szene eingebaut wird).

Das Authentische und die Liffassäule

Welche Bedeutung hat die Konvention in der Darstellung? Von Geburt an Blinde kennen zwangsläufig nicht die Vielfalt an Gesten und Mimik. Wie wichtig ist es, dass eine nicht sehende Figur einer anderen bei einem Dialog in die Augen schaut? Im „wirklichen Leben“ spielen das Ohr in die Richtung des Gesprächspartners halten für einen Blinden eine viel wichtigere Rolle. In der traditionellen Inszenierungsweise richten der Protagonist und die gerade schweigenden Mitspieler die Augen auf den Spielpartner im Dialog, um für das Publikum diesen Moment zu betonen. (Oder bewusst auch nicht, um damit eine andere Bedeutung zu erzeugen.) Wie ist das mit einer Gestik oder Mimik für Nachdenken, Traurigkeit oder Stolz? Interessanterweise gibt es von Seiten der Blinden eine große Neugier darauf, im Schauspieltraining Elemente von Körpersprache zu erfahren und zu lernen, wie es Sehende üblicherweise machen. Das wiederum übersteigt für die sehenden Teilnehmer bei weitem die normale theaterpädagogische Arbeit, denn es führt immer wieder auch für die ausgebildeten Schauspieler zu Momenten einer neuen Selbsterfahrung. Für das Publikum wird laut Austausch hinterher auch deshalb oftmals nur bedingt zu erkennen sein, wer nun eigentlich blind war und wer nicht. Werden so die Blinden aber zu Sehenden „domestiziert“ und ihrer „Authentizität“ beraubt? Oder wird so das Spiel für das sehende Publikum nur umso „erstaunlicher“? Dass man vieles leichter nehmen muss, zeigt sich auch an der Sammlung von Blindenwitzen, von denen zwei in das Vorspiel einfließen: Wie ärgert man einen Blinden? Man stellt ihn an eine Liffassäule und sagt, hier geht's nach Hause.

Vor dem Projektbeginn gibt es den Wunsch, im zu entwickelnden Stück keine gesellschaftlichen Problematiken etwa in der Diskriminierung von Sehbehinderten oder ähnliches anzuprangern. In der offen geführten Findungsphase im ersten Projektabschnitt wird schnell klar, dass die nicht sehenden Teilnehmer so etwas genauso wenig beabsichtigen, sondern eine anregende Geschichte erzählen wollen. Vielleicht ein wenig inspiriert durch den Arbeitstitel ("To see or not to see"), vor allem aber durch Sprechübungen mit Shakespearefragmenten und Schauspielimprovisationen läuft uns der Sommernachtstraum über den Weg. Sein Verwirrspiel bei Licht und Dunkelheit, das Ringen um das Gefühl und das „Sehen“ des idealen Liebespartners zeigt den Weg. So entsteht die Idee, aus den gemeinsamen Erfahrungen und Motiven des Sommernachtstraums „Blindfische und Sehfische“ zu entwickeln: Als Hommage an das menschliche Sehnen und Suchen unterschiedlichster und individueller Charaktere – egal ob mit „offenen Augen“ oder „blind“, „augenzwinkernd“ oder selbstironisch. Eben als Selbstverständlichkeit des Seins ob sehend oder nicht.



Das Ensemble, Foto: Stefan Gottschling

Courage: Jugendtheater bei Spurensuche 9

Hans-Wolfgang Nickel

„Courage ist, wenn man mit leeren Händen dasteht und sich trotzdem zeigt, sich nicht versteckt.“

Scharfer Kontrast: die Großkritik rümpft über Theater für Jugendliche (peinlich, peinlich) immer noch ihr Näschen: Da „entpolitisiert“ der Regisseur Schillers „Kabale und Liebe“ in der Schaubühne, „setzt auf den Publikumsjoker“, „spekuliert ... auf den Besuch von Schulklassen“, „bietet der Zielgruppe möglichst deutliche Identifikationsangebote“, macht aus Ferdinand einen „Kurt Cobain für Deutschlehrer ... Man muss befürchten, dass das alles in aller Peinlichkeit ernst gemeint sein könnte“ (Peter Laudenbach, Südde. Zeitung 5.12.08).¹

Ein knappes Vierteljahr vorher hatte das Theatertreffen der Freien Kinder- und Jugendtheater in Berlin und Potsdam mit „Spurensuche 9“ zum Thema „Courage“ gezeigt, wie qualitativ und vielgestaltig Jugendtheater sein kann und wie intensiv in diesen Theatergruppen gearbeitet wird.²

Dafür ist schon die Organisation des Treffens ein Beispiel. Die „freien Theater“³, also nicht die großen öffentlichen Häuser, erarbeiten ihr Festival nämlich gleichsam basisdemokratisch in einem mehrstufigen Verfahren. „Jedes Theater, das einmal an dem Treffen aktiv teilgenommen hat, kann ein anderes Theater mit einer Produktion vorschlagen und übernimmt damit eine so genannte ‚Patenschaft‘ für diese Produktion. ... Die künstlerische Leitung der Spurensuche gibt dem Treffen ein Motto, das die Theaterarbeit in

einen gesellschaftlichen Zusammenhang stellt“ (Christof Lappler, Theater Pfüze Nürnberg). Das jeweilige Programm stellen die Paten dann in gemeinsamer Diskussion zusammen⁴. Realisiert und organisiert wird es alle zwei Jahre irgendwo in Deutschland von einem anderen Kinder- und/oder Jugendtheater. In diesem Jahr war „Courage“ das die Auswahl (nicht unbedingt streng) bestimmende Motto; Veranstalter waren gleich zwei Jugendtheater: *Strahl* in Berlin, *Havarie* in Potsdam – dazu das Potsdamer *Hans-Otto-Theater* – also auch zwei Städte oder eigentlich sogar Bundesländer.

Spurensuche ist jedoch nicht nur Festival, sondern vor allem Arbeitstreffen für die beteiligten Gruppen und Theatermacher/innen (mit Werkstätten, Diskussionen, Ensemblegesprächen), bei dem es darum geht „aktuelle Arbeiten anderer freier Theater zu sehen. ... eine informelle Struktur für gegenseitige Förderung und Austausch“ zu realisieren (so Meike Fechner, Geschäftsführerin Assitej). Darüber hinaus ist Spurensuche ein Fest der Begegnung – in Berlin mit Busfahrten nach Potsdam, einem Nachtcafé am offenen Feuer im Freilichttheater von *Strahl*, öffentlich-politischem Podium, Einbeziehung der Theaterjugendclubs usw. usw. – und eben anregend-sehenswerten Aufführungen, den veranstaltenden Jugendtheatern entsprechend vor allem für Jugendliche (nur drei Aufführungen

waren für das Publikum ab 6 oder 8 Jahren bestimmt; ich beschränke mich im Folgenden auf die Jugendstücke).

Auffallend zunächst und ebenfalls ein Zeichen für Qualität der Reichtum an Formen des Jugendtheaters. In den Nach-68ern beinahe logisch aus dem Kindertheater entstanden (die Grips-Kinder wurden älter; auch für sie sollte es Theater geben), hat es inzwischen vielerlei Spielarten entwickelt, zeigt Jugendliche auf der Bühne (in Gruppen oder in einzelnen Exemplaren, von Jugendlichen gespielt wie in *Basel* oder von Schauspielern wie bei Horvath, *Havarie*, *Strahl*), zeigt Erwachsene (*Agora*, *Theaterwerkstatt Hannover*) oder einfach nur Schauspielerinnen (die nur zwischendurch in Rollen einsteigen wie in „Unter Fischen“); es spielt mit Fiktionen, Material, Stimmungen und erzählt (eine Geschichte oder viele Geschichten), kombiniert Geschichten mit Situationen (die beiden Arbeitslosen in „Bohm und Böhmer“) oder versammelt Geschichten zu einem Thema („vom Verschwinden einer Welt“); es agiert in Masken, inszeniert klassische Texte (Kafka) und Theatertexte (Michael Ramlöse, Lars Vik, Jan Liedtke), bearbeitet Romane (Horvath, Eric-Emanuel Schmitt), entwickelt Eigenproduktionen⁵. Es greift Mitspiel-Formen auf (freilich bei dieser Spurensuche nicht funktional, sondern eher als „Verzierung“ – manchmal nur, um „Beifall“ zu organisieren); es zeigt psychologisch-realistische



„Klasse, Klasse“ Theater Strahl, Berlin

Rollengestaltungen und Schauspieler/innen, die eher als Entertainer/innen auftreten (*Hans-Otto-Theater*), die von sich selbst erzählen (oder zu erzählen vorgeben)⁶; es serviert schauspielerische Bravourstückchen: manchmal erfreulich, manchmal nervig, wenn sie Inhalte verdecken; es behandelt wichtige politische und existentielle Themen (Tod, Fremdsein).

Und nicht zuletzt: Es arbeitet an sich, an seinen Mitteln, seinen Gedanken, seiner Geschichte. So wurde, wiederum in Zusammenarbeit mit Assitej und Zentrum Frankfurt, ein neues Arbeitsheft vorgestellt: „Gedacht – Gemacht. Programmschriften und Standpunkte zum deutschen Kinder- und Jugendtheater von 1922–2008“, hg. von Christel Hoffmann.

Auch gesellschaftliche Bilanz und politische Forderungen fanden ihren Platz. Die Podiumsdiskussion erinnerte an die Berliner „Leitlinien für eine kinder- und jugendfreundliche Stadt“, schon 1999 formuliert, 2006 noch einmal bestätigt, aber kaum umgesetzt. Diskutiert wurden der Besucherrückgang im Kinder- und Jugendtheater, die eigenen Selbstbeschränkungen („kaum Ensembleproduktionen mit mehr als drei Schauspieler/innen“, Wolfgang Stüßel, *Theater Strahl*); gefragt wurde nach Schwierigkeiten mit der Bezugsgruppe der Jugendlichen. So gibt es inzwischen einige Gruppen, die nicht mehr für Jugendliche spielen wollen: Theater ist immerhin ein störanfälliges Medium, das ein Grund-Training in ruhiger Beobachtung erfordert, eine Zuschaukunst (Brecht) und Zuhörkultur, die sich nicht durch immer potentere Lautsprecherboxen herstellen lässt, sondern eine bewusste Erziehung vom Kindertheater an verlangt.⁷

Kernpunkt der Diskussionen war jedoch das Faktum, dass „etwa 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Berlin und Brandenburg vom Zugang zu Kultureinrichtungen ausgeschlossen“

sind (aus der Einladung zur Podiumsdiskussion). Dabei sind Kinder- und Jugendtheater „ideale außerschulische Lernorte für die junge Generation – Orte der menschlichen Begegnung und des öffentlichen Austausches über die Gesellschaft“, also sollte „jedes Kind und jeder Jugendliche in Deutschland die Chance haben, Theaterkunst zu erleben und selbst Theater zu spielen“.⁸

Dann die Aufführungen! Beginnen wir mit dem *Jungen Theater Basel*. Dort spielen nämlich, anders als bei Spurensuche üblich, Jugendliche oder junge Erwachsene, die NICHT professionelle Schauspieler sind, zwar unter professionellen Bedingungen arbeiten, sehr intensiv proben und eine umfangreiche Aufführungsserie durchhalten müssen – nach normalerweise einer Inszenierung aber sich wieder voll der Schule widmen, ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnen (oder auch versuchen, auf einer Schauspielschule anzukommen).

Zu sehen waren bei „Der 12. Mann ist eine Frau“, dem Basler Gastspiel, drei junge Frauen; sie ‚brechen ein‘ in eine Schulklasse während des Unterrichts (im Normalfall weiß gerade mal der Lehrer von diesem ‚Überfall‘) – sie fordern die Mädchen auf, zum Fußball zu gehen: Im Stadion gebe es zu wenige Frauen, das müsse sich und das wollen sie ändern. ‚Natürlich‘ sind sie als Fans kostümiert – und dann brennen sie ein wildes Feuerwerk von Ansprachen, Fan-Gesängen, Anfeuerungsrufen ab; Konflikte zwischen den dreien zeigen sich; unterschiedliche Frauenbilder werden deutlich – eigentlich angezielt ist eine Auseinandersetzung mit Gender-Fragen. Das Thema jedoch, so schien mir, ging in den Temperamentsausbrüchen unter, wurde überdeckt durch die begeisterte Vitalität und Spielfreude der Darstellerinnen, die hohe theatral-performative Qualität der Aufführung (vielleicht lag es auch an der Schweizer Mundart – es war für

die zuschauenden Berliner Schüler/innen schon etwas schwierig, die blitzschnell ausgetragenen inhaltlichen Kontroversen zwischen den Spielerinnen zu verstehen).

Jetzt zu den „eigentlichen“ Spurensuche-Aufführungen.⁹ Die *Theaterwerkstatt Pflanzhof* (Flensburg) hatte für Kafkas „Verwandlung“ ein eigenes, eindrucksvolles Zuschauer-Gehäuse gebaut. Das führte im Zusammenhang mit der Verwandlung des Gregor Samsa in einen Käfer dazu, dass wir uns als Zuschauer manchmal in der Wohnung eingeschlossen fühlten, in der Gregor Samsa sein Zimmer hat, manchmal jedoch in Gregor Samsas Zimmer selbst, wir also zu unterschiedlichen Perspektiven ange-regt (oder gezwungen) wurden. Eindrucksvoll auch der Blechnapf, aus dem Gregor fressen soll (darf) und die vielen Blechnäpfe, die aus einer Klappe auf das Spielfeld geschleudert werden. Wenn im Text jedoch von Äpfeln die Rede ist, die der Vater nach seinem verwandelten Sohn wirft, dazu dann aber erst einzelne, schließlich ganze Schwärme von Tischtennisbällen hereinregnen, die munter auf dem Boden hopsen und ein fröhliches Schnipsspiel des Publikums initiieren, dann dominiert der ‚Einfall‘ den Text, Konzentration wird zerstört, zumindest gestört. Gewonnen wird nichts – oder höchstens eine Art (unnötige) Erholungspause für das Publikum. Denn insgesamt erreichte die Aufführung mit Kafkas (zwar gekürzt, sonst aber unverändertem) meist klar gesprochenem, musikalisch paraphrasierbarem Text einen starken Eindruck.

Auch „Jugend ohne Gott“ nach einem Roman von Horvath (*Theater im Marienbad*, Freiburg) bleibt getreu und genau am Text, zeigt unaufgeregter eine weit gespannte, vielschichtige Geschichte mit großem Atem, eine große Geschichte, in der verschiedene Biographien sich kreuzen, eine Reihe von Menschen sich ineinander verheddert. Unaufgeregter, ruhig, intensiv, mit Pausen zum Nachdenken wird die Handlung entwickelt, sie wird nicht zugespitzt mit „action“ – obwohl es ‚eigentlich‘ um einen Krimi mit Mord und Selbstmord geht. Wichtig aber ist hier nicht die vordergründige Frage: Wer war es?, sondern: Wie kam es dazu? Wo fehlte es an Mut, Einsicht, Ehrlichkeit?

Genau so unaufgeregter werden auch Parallelen zur Gegenwart deutlich gemacht: soziale Spannungen, Lebensstile – von obdachlosen, streunenden Kindern (Jugendlichen) bis zur Luxusdiva, von braven Mitläufern bis zur ego-manen Wohlstandsverwehrlosung. Die Diktatur von Rechts (der Roman erschien 1938!) erzeugt Gleichschaltung, Duckmäusertum, aber auch Mut und Willen zum eigenen Denken. Ein (nicht in die Groteske getriebener) Lehrer – weder eine Supernanny noch ein Zerrbild, sondern ein ‚Mensch mit seinem Widerspruch‘, seinen Ängsten und seinen Stärken – ist die Zentralfigur. Aber ebenso deutlich gezeichnet werden die Jugendlichen, die er in der Schule

und im Zeltlager (mit vormilitärischer Ausbildung) begleitet.

Im starken Gegensatz dazu die „Kamikaze Pictures“ (*Hans Otto Theater* Potsdam): viel Geschrei, viel Video-Gefuchtel; ein rasantes Tempo mit wild-performativen actions – darin eine durchlaufende Handlung, die in sich nicht stimmig ist, weder inhaltlich noch gar psychologisch. –

„Unter Fischen“ von der neu gegründeten *Kompanie Kopfstand*, Zürich ist ein Stück über das Fremde, sich fremd fühlen und die Fremde. Auch hier eine Reihung von Geschichten – zusammengehalten nicht durch eine (eigens konstruierte) Rahmengeschichte, sondern schlicht und direkt durch die beiden Spielerinnen. Sie beginnen sehr persönlich: Wann hast du dich fremd gefühlt? Sie spielen Recherche-Material ein, per Bild und Ton, zum Teil direkt vor der Aufführung unter den Zuschauern aufgenommen. Sie zeigen viele Facetten von fremd und Fremde, durchaus auch Gewalt und Brutalität und Gemeinheit (oder menschliche Schwäche) – aber das wird nicht dick performativ ausgespielt, sondern episch distanziert dargestellt – trotzdem oder gerade deshalb ausdrucksstark und wirkungsvoll. Sie diktieren keine Bilder von der Bühne, sondern setzen Bilder des Publikums frei. Und: sie evozieren auch die Verlockungen der Fremde, den Reichtum der Welt. Für mich war die Aufführung von Beginn an ein Theaterfest: spielerisch, leicht, in dichtem Kontakt mit dem Publikum, mühelos Improvisationen einstreuernd (weil, so schien mir, sich das ganze Programm als eine Gabe an Gäste darstellt) – Theater, das sein Publikum, die Kleinen (ab 10) wie die Großen, beglückt. Und ganz mühelos hier, was in vielen Aufführungen zu beobachten ist und dort oftmals als Hilfsmittel oder ‚Masche‘ erscheint: dass Schauspieler aus ihrer Rolle steigen, sich „selbst“ zur Geltung bringen, Stück oder Rolle oder Szene kommentieren, Theater als Theater zeigen.

Bei „Bohm und Böhmer“ (*Theaterwerkstatt Hannover*) gehören zwei Arbeitslose in die Rahmengeschichte; sie vertreiben sich die Zeit mit Geschichten (und Gesprächen), entfernte Verwandte von Becketts Vladimir und Estragon. Ihr „Spielzeug“ liegt gleich zu Anfang schon auf der Bühne herum (leere, alte Fässer), wird dann mehr und mehr und durchaus wirkungsvoll ins Spiel einbezogen. Ihre Geschichten halten sich an ein Thema (Tod), umspielen es aber letztlich nur – und die Rahmenhandlung (Arbeitslose), scheint mir, ist nicht mehr als ein Aufhänger, gewinnt kein eigenes Gewicht – eigentlich, müsste man sagen, sehen wir zwei erzählende Schauspieler, die neben vielem anderen auch erzählen, dass sie selbst arbeitslos sind (und wie unterschiedlich sie damit umgehen).

„Zwischen Fischen“ von der neu gegründeten *Kompanie Kopfstand*, Zürich

Aus Berlin wurde „Klasse, Klasse“ gezeigt, ein Maskentheater mit präzisen Beobachtungen aus dem Alltag von Schulen und damit ein Anlass zur Selbstbetrachtung; durch die Konzentration auf den Körperausdruck überdies ein intensiver Kurs in Kommunikation. Beatboxmusik bringt eine zweite Darstellungsebene ein, kommentiert und kontrastiert, setzt sich mühelos über Sprachgrenzen hinweg und etabliert, zusammen mit den Masken, eine neue Darstellungsform im Jugendtheater (*Theater Strahl*).

„Der Junge, der unsichtbar wurde“ (*Havarie* Potsdam) ist ein eindrucksvolles Beispiel für Nicht-Kommunikation. Überraschend bei dieser Aufführung für mich, welche Schwierigkeiten selbst Theaterleute mit nicht realistischen und nicht üblichen Gestaltungsmitteln haben. Dass zwei Äußerungen (Person A: Ich stehe vor dir! Person B: Ich sehe dich nicht.) beide wörtlich „richtig“ sind, gleichzeitig auf der Bühne dargestellt werden können und KEIN kindliches Als-Ob-Spiel sind, dass ein schleichender Prozess (ein Mensch wird weniger und weniger in seiner Eigentlichkeit zur Kenntnis genommen, kann sich weniger und weniger zur Geltung bringen) auf der Bühne als „reales“ und „konkretes“ Ereignis gezeigt wird, sorgte jedenfalls für einige Verwirrung.

Merkliche Unterschiede in der Aufnahme auch bei „Der gute Hirte“ (*Agora*). Das Stück ist strukturell verwandt mit „Bohm und Böhmer“ (s. o.): wiederum zwei Darsteller und eine Bühne voller ‚Spielzeug‘, dazu eine Rahmenhandlung, die eine Reihe von Geschichten zusammenhält; die Geschichten werden kaum jemals zu Ende erzählt, sondern immer wieder abgebrochen, umkreisen das Thema. Den Rahmen bei *Agora* bildet ein Betreuer mit seinem Klienten; der Betreuer berät, sorgt für die Ordnung der Abfolge, ist gleichzeitig Techniker, Inspizient und begleitender Mitspieler; der Klient erzählt seine Geschichten. Was mich störte: dass diese Rahmenhandlung die ganze Aufführung in ein seltsames Licht rückt (warum muss da jemand

‚sozialpädagogisch‘ oder ‚therapeutisch‘ betreut werden?), das seltsame Verhältnis aber niemals eine wirkliche Bedeutung oder Aussagekraft gewinnt – mir letztlich als willkürlich erschien. Interessant aber, wie sich die zunächst leere Bühne mehr und mehr mit „Kram“ füllt, mit alter Technik, Kassettenrekordern, schließlich einem großen Gefährt (ein attraktives Schaustück!) mit einer beinahe unüberschaubaren Menge von Schachteln und Gefäßen und vielen, vielen Kassetten, auf denen der „gute Hirte“ die Stimmen seiner Tiere eingefangen hatte, so dass er sich jetzt noch mit ihnen unterhalten und von ihnen erzählen kann.

Sicherlich wurden auch andere Aufführungen unterschiedlich aufgenommen und kontrovers diskutiert. Was mir jedoch bei *Havarie* und *Agora* besonders deutlich wurde, ist das alt bekannte, häufig vergessene Zusammenspiel zwischen dem eigenen Publikum und der Theatergruppe, entwickelt sich doch der Stil eines Theaters zusammen mit seinem Publikum oder – anders formuliert: ein Theater formt sich sein Publikum und sich an seinem Publikum; es gräbt sich ein in ein spezifisches Feld, greift Fragen, Probleme, Interessen dieses Feldes auf, gewinnt regionales Profil, macht seine Besucher (seine Fans) vertraut mit seiner eigentümlich-charakteristischen Ästhetik – eine überaus wichtige gegenseitige ‚Erziehung‘, die ‚richtig‘ ist und grundsätzlich positive Auswirkungen hat. Gastspiele und Festivals können damit verbundene Negative (Gewohnheit, die zu Bequemlichkeit und Stagnation führen kann; Isolation; Blindheit gegenüber neuen Entwicklungen) auffangen: statt des Stammpublicums die reizvoll-unbekannte Menge, die herausfordernde Konfrontation mit dem Ungewohnten, dazu überdies, wie bei Spurensuche, die Bewährung vor den Berufsgenossen und zugleich die Stärkung durch gleichgesinnt-gegenseitige Solidarität.

In diesem Zusammenhang wird noch einmal deutlich, welche wichtige Funktion die von Christel Hoffmann moderierten Ensemblegespräche hatten (und haben!); sie schufen durch



die Möglichkeit freier, assoziativer Annäherung zunächst eine entspannte Situation, führten dann über Strukturierung zu intensiver, mehrschichtiger Analyse, die Verständnis anderer Positionen, mehrfache Perspektivierung, wohl auch Positionsentwicklungen möglich machte – Spurensuche als Arbeitstreffen und Grundlage weiterer Arbeit.

Anmerkungen

1 *Ähnlich wird das Wort „Schülertheater“ immer wieder einmal pejorativ gebraucht – ohne Kenntnis davon, wie Schülertheater heute aussieht.*

2 *Qualitätsmerkmal auch, dass „Junges Theater“ inzwischen zum vielfach benutzten Label wurde! Freilich wird das Theater für Jugendliche eher von der Pädagogik als von Theaterwissenschaft / Theaterkritik / „professionellem“ Theater akzeptiert. Vgl. etwa die Reihe „Fesselnde Jugendtheaterstücke für den Deutschunterricht“ des Klett-Verlags.*

3 *„Freie Theater“ – eine 1968 geprägte Bezeichnung; dazu passend: „Theater Strahl steht in der Tradition des in Berlin geborenen emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheaters“ (Programmheft Spurensuche 9, S. 16). Gerd Taube dagegen erscheint das junge Theater „in gewisser Hinsicht als ein dialektischer Gegenentwurf zum herkömmlichen Jugendtheater in der Tradition des emanzipatorischen Jugendtheaters und zum Stadttheater“ (YYZ 1/2008, S. 30).*

4 *Auch ein Grundproblem von Festivals scheint gelöst: nicht nur etablierte Gruppen werden ausgesucht, sondern auch unbekannte Gruppen, absolute „Newcomer“ (in diesem Jahr die Züricher Kompanie Kopfstand mit „Unter Fischen“).*

5 *Jugendtheaterstücke. Ein Schauspielführer, Redaktion Henning Fangauf, ist inzwischen in 8. Auflage erschienen (Zentrum Frankfurt).*

6 *Von sich selbst, dem eigenen Leben erzählte vor längerer Zeit schon Gerhard Imbsweiler von der Basler Spilkische; gerade jetzt „erforscht der Schauspieler Joachim Meyerhoff auf der Bühne sein eigenes Leben ... in seinen Soloabenden an der Wiener Burg“ (Die Zeit. 11.12.08).*

7 *Wie es etwa beim Luzerner Schultheater treffen der Grundschulen VOR Beginn jeder Aufführung vorbildlich geschieht durch eine intensive, mehrstufige Begrüßung.*

8 *Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Programm 2009, S. 6, 8*

9 *Nicht sehen konnte ich „Oskar oder die Dame in Rosa“ (Theater Metronom Visselhövede), „Spiegel das Kätzchen“ (Theater o. N., Berlin), „Königs Weltreise“ (Theater Handgemenge, Neubrandenburg).*

Ästhetische Interventionen – Ferienkurse am Institut für Theaterpädagogik an der UdK Berlin

Martina Pfeil/ Maren Schmidt

Eine Strategie des Theaters ist die Herstellung von Aufmerksamkeit. Es hebt Dinge hervor, verschiebt Wahrnehmungen und eröffnet neue Sichtweisen auf vermeintlich Bekanntes, auf „die Wirklichkeit“. In den letzten Jahren wurde das Spiel mit der Wirklichkeit zu einem zentralen Moment des Gegenwartstheaters – aus und in der Wirklichkeit generiertes Material wird inszeniert und auf die Bühne gebracht oder aber das Theater bricht in die Wirklichkeit ein, unterwandert sie mit den ihm eigenen Mitteln und setzt sie so neuen Perspektiven aus.

Es entwickelten und entwickeln sich immer wieder neue Interventions- und Darstellungsformen, die das Alltägliche, das Vertraute, die Praktiken des Alltags fraglich, befremdend, unbekannt werden lassen. Ob auditiv geleitete Stadtführungen, geflutete Paläste, 24-Stundenperformances – Gesellschaft prägende Handlungs- und Kommunikationspraxen werden auf diese Weise neu entdeckt und verhandelt.

Durch Überschreibungen, Kontextverschiebungen, Wiederholungen, Be- und Entschleunigungsverfahren findet eine erweiterte Form der Annäherung an gesellschaftliche Wirklichkeit statt, wird Material gesammelt und im weiteren künstlerischen Prozess transformiert.

Solche ästhetisch-forschenden Zugänge zu gesellschaftlichen Feldern weisen Parallelen zum Forschungsansatz der Ethnographie auf. Denn „im Unterschied zur Konzentration auf beweisführende Tatsachenfeststellung (...) ist die Ethnographie durch einen Erkenntnisstil gekennzeichnet, der zunächst in einer naiv anmutenden Weise auf Wissensinnovation zielt: es ist der des Entdeckens. In der Geschichte der Ethnographie hat dieser Erkenntnisstil seinen ersten Bezugspunkt in der ethnologischen Erfahrung kultureller Fremdheit“ (Hirschauer/ Amman 1997: 8).

Wie treffen Feldforschung und künstlerische Recherche, wie Intervention und Beobachtung aufeinander und welches Material entsteht?

Welche Verfahrensweisen und Prozesse entstehen in diesem Schnittmengenbereich von wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsweisen? Welches Material wird generiert, welche Darstellungsformen entwickelt und welches Potential enthalten diese Ansätze für die Theaterpädagogik?

Die Ferienkurse 2008 am Institut für Theaterpädagogik sind diesen Fragen nachgegangen und widmeten sich dem Spiel mit der Wirklichkeit. In drei Kursen wurden Strategien und Verfahren entwickelt und ausprobiert, Spielmaterial aus der Wirklichkeit zu gewinnen bzw. konzeptionelle Ideen für Interventionen in der Wirklichkeit zu entwickeln.

Die damit einhergehenden Veränderungen für die theaterpädagogische Arbeit und Ausbildung wurden schon am ersten Tag spürbar. Wer einen der Seminarräume betrat, dem bot sich ein eher ungewohnter Anblick: Keine Studierenden in Trainingsachen, keine Warm-Ups, keine Improvisationen. Stattdessen sitzt man auf Stühlen (!) an Tischen (!) und setzt sich mit künstlerischen und theatertheoretischen Konzeptionen auseinander, um von dort aus Strategien und konzeptionelle Ideen für die eigene Arbeit zu entwickeln.

Nicht weniger markant für diese Arbeitsform ist der zweite Tag, denn nun findet man die Seminarräume menschenleer. Die Studierenden sind ausgeströmt und recherchieren, beobachten, sammeln.

So ließ sich der Kurs von Birgit Lengers („BÜHNEN DER MACHT [Die Stadt als Erzählung] Eine theatrale Schnitzeljagd durchs Regierungsviertel“) von einem Architekten durch das Regierungsviertel führen und erschloss sich zunächst die bauliche Konzeption des Geländes.

Ausgehend von dem Begriff „Wissensspeicher“ beschäftigten sich die Studierenden im Kurs von Martina Pfeil mit den alltäglichen und vermeintlich vertrauten Handlungspraxen und Verhaltensregeln in öffentlichen Bibliotheken. Basierend auf persönlichen Erfahrungen, als auch „vor Ort-Beobachtungen“ wurden offensichtliche (akribische Sammlung von überflüssigem Wissen in den Papierkörbe) und verdeckte Interventionen (Nachahmung von Körperhaltungen bei Informationsaufnahme) entwickelt und erprobt.

Und auch den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des dritten Kurses, der von Hannah Hofmann und Sven Lindholm geleitet wurde, begegnete man immer wieder irgendwo im Gebäude der Universität auf der Suche nach Spuren und Beweisen. Die Studierenden hatten die Aufgabe, eine Fiktion mit den Strategien und Verfahren der Wissenschaft zu beweisen. Auf diesem Wege sollten Methoden und Verfahrensweisen der Wissenschaft, ihr Umgang mit den Phänomenen und ihr impliziter Wahrheitsanspruch befragt und für eine szenische Umsetzung nutzbar gemacht werden. So konnte beispielsweise eine der Arbeitsgruppen am Ende des Kurses anhand von Fundstücken und Beobachtungen lückenlos nachweisen, dass der Universitätsbetrieb lediglich verdeckt, was hier eigentlich Gange ist ...

Ausbeute dieser ersten Ausflüge waren Fundstücke, Notizen, Beschreibungen, Zeichnungen und Fotos. Die Fülle an Material, das in die Seminarräume zurückgetragen wurde, zeigte, wie viel Potential schon in dieser ersten Suchbewegung

steckt – ein veränderter Blick auf vermeintlich Bekanntes, die geschärfte Wahrnehmung von Alltagspraktiken und Strategien, mit denen ein Ort inszeniert ist. Was ist sichtbar, was ist unsichtbar? Wie werden Blicke und Gänge organisiert? Welche Handlungsmöglichkeiten/Verhaltensregeln gibt der Ort vor?

In einem nächsten Schritt ging es darum, das gefundene Material zu befragen, zu sortieren und daraus neue Beobachtungsaufgaben, Recherchefragen oder erste Ideen für Aktionen zu entwickeln.

Wo lassen sich im Regierungsviertel menschliche Grundbedürfnisse stillen? Gibt es Orte, an denen geschlafen wird? Kann man irgendwo unbeobachtet knutschen? Was passiert eigentlich, wenn in der Bibliothek das Licht ausgeht? Was geschieht, wenn Menschen sich die Rettung „überflüssigen Wissens“ aus den Papierkörben der Bibliothek zur Aufgabe machen?

In allen drei Kursen bewegte sich die Arbeit im Wechsel von Beobachtung/Recherche, Reflexion/Sortierung/Auswahl des Materials, Entwicklung einer konzeptionellen Idee, Ausprobieren, erneuter Beobachtung ...

An die Stelle der Vermittlung von Methoden trat in den Ferienkursen die Aufgabe des Suchens und Beobachtens, der Erfindung von Verfahren und des Experimentierens. Auf diese Weise entstanden konzeptionelle und performative Entwürfe, die im laufenden Prozess immer wieder reflektiert und modifiziert wurden.

Dass am Ende der Kurswoche keine „fertigen“ Inszenierungen standen, sondern Präsentationen von Material, Konzepten und Entwürfen, ist programmatisch für eine Theaterarbeit, die in und mit der Wirklichkeit spielt. Die Generierung des Materials, Recherche und konzeptionelle Arbeit nehmen einen hohen Stellenwert ein und haben

aus theaterpädagogischer Sicht einen nicht zu unterschätzenden Eigenwert.

Spieler und Spielerinnen haben die Möglichkeit, ihre Lebenswirklichkeit unter die Lupe zu nehmen, ihre eigenen Beobachtungen und Fragestellungen in den Arbeitsprozess einzubringen. Gleichzeitig wird eben diese Lebenswirklichkeit aus neuen Perspektiven betrachtet, sie wird unterwandert und eine Distanznahme ermöglicht. Im Befremden des Eigenen im Spiel mit der Wirklichkeit ergeben sich für die Theaterpädagogik andere erweiterte Formen der Differenzenerfahrung. Über die Frage nach Ich, Nicht-Ich und Nicht-nicht-Ich hinausgehend geht es um die umfassendere Frage des permanenten Konstruierens des eigenen Ichs zurückgreifend auf kulturell codierte sich aber gleichzeitig immer wieder verändernde gesellschaftliche Handlungspraxen. Einhergehend damit wandelt sich auch die Rolle von Theaterpädagogen. Die bisher vorherrschende Aufgabe der Spielleitung wandelt sich mehr und mehr in Richtung einer begleitenden und moderierenden Funktion; die Theaterpädagogin als Impulsgeberin für die Entwicklung und Erprobung ästhetisch-forschender Beobachtungs- und Handlungssettings.

Insgesamt zeigten die Ferienkurse des Instituts für Theaterpädagogik 2008 nicht nur, dass eine Orientierung an den Entwicklungen des Gegenwartstheaters für die theaterpädagogische Theorie und Praxis ausgesprochen fruchtbar ist, sondern auch, dass – und das ist für die theaterpädagogische Arbeit nicht zu unterschätzen – die damit verbundenen Arbeitsweisen den Spielern und Spielerinnen viel Spaß machen.

Literatur

Stefan Hirschauer, Klaus Amann (Hg.): Die Befremdung der eignen Kultur, Frankfurt am Main, 1997



Bühnen wider Willen – Inszenieren in nicht-theatralen Räumen

Anmerkungen zur 23. Bundestagung Theaterpädagogik vom 24.–26. Oktober 2008 in Kooperation des Bundesverbandes Theaterpädagogik e. V. (BuT) und dem Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS)

Nikolas Hamm und Christiane Kirchner

Auf den ersten Blick sind die räumlichen Bedingungen, die wir in der theaterpädagogischen Praxis vorfinden oft – sagen wir mal – ungünstig. Was aber gibt ein zweiter Blick her?

Das Theaterpädagogische Zentrum Schultheater-Studio Frankfurt bewältigte nicht nur die logistische Herausforderung, ein Schulgebäude in eine Tagungsstätte zu verwandeln, sondern bot für das Tagungsthema auch die geeignete Kulisse: Die Bauten aus den siebziger Jahren stehen in einem aus dem Boden gestapften Satelliten-Stadtteil Frankfurts, der heute – auf den ersten Blick – eher Trostloses als Inspirierendes zu bieten scheint.

Ein verlassenes Einkaufszentrum, leere Schulflure und Klassenräume wurden beispielsweise zu Kulissen für die Präsentationen der Workshops. Sie alle gingen der Leitfrage der Tagung nach: Wie können in der außerschulischen und schulischen Theaterarbeit künstlerisch ansprechende theatrale Räume geschaffen und bespielt werden? Ein Auszug aus Falk Richters Electronic City diente den Workshops als Inspiration und verbindendes Element. In den Workshops, durch einen Videovortrag und ein Gastspiel begaben sich die Teilnehmer auf die Suche nach konstruktiven und kreativen Lösungen, die den Umgang mit vorgefundenen nicht-theatralen Räumen in

eine wesentliche Qualität der Inszenierungen verwandeln können.

Der Raum spielt mit

Vorgefundene Alltagsräume wie ein Klassenzimmer, ein Einkaufszentrum oder eine Grünanlage unterscheiden sich von einem „leeren (Theater-)Raum“ dadurch, dass sie nicht auf Theater verweisen, sondern ein „Bruchstück der Lebenswirklichkeit“ (Lehmann 1999, 288) sind. Während eine Guckkastenbühne einen neutralen Raum bietet, der durch bedeutsame Details verwandelt werden kann, bringen nicht-



Fotos: Sascha Idstein, s.idstein@kyeo.de

theatrale Räume ihre Atmosphäre bereits mit. Sie sind unpraktisch, unüberschaubar, funktional oder zufällig angefüllt mit unzähligen Gegenständen und sie wecken Assoziationen entsprechend ihrer ursprünglichen Nutzung. Seine theatralen Qualitäten kann ein nicht-theatraler Raum nur entfalten, wenn seine Eigenarten und seine spezifische Atmosphäre nicht überdeckt oder beschönigt werden, sondern „mitspielen“ dürfen. Durch eine intensive Untersuchung des jeweiligen Raumes können diese thematischen und praktischen Vorgaben als Spielimpulse entdeckt werden.

Die Atmosphäre eines Raumes sowie seine Details wirken auf die Aufmerksamkeit von Zuschauern und Spielern. Beides kann leicht als störend empfunden werden, wenn die Spielumgebung nicht in Bezug zum Spiel gesetzt wird. Stellen wir eine solche Beziehung zwischen Raum und Spiel aber her, entstehen sinnvolle „ästhetische Konstellationen“ (vgl. Seelinger 2003, 167 f.). Die Verknüpfung von Raum und Thema kann durch die Funktion des Raumes oder durch seine spezifische Struktur geschehen. Ein verlassenes Einkaufszentrum kann beispielsweise zur Suche nach dem Glück inspirieren, ein hohes Treppenhaus zur Auseinandersetzung mit dem Erwachsenwerden anregen.

Auf der Tagung zeigte sich, dass ein Thema sowohl aus dem Raum heraus entwickelt, als auch in den Raum hinein getragen werden kann. Im ersten Fall sind der Raum, seine praktischen Spielmöglichkeiten sowie seine ursprünglichen Funktionen selbst Ausgangspunkt des künstleri-

schen Prozesses. Im zweiten Fall wird zunächst unabhängig vom Raum ein Thema gefunden und Spielmaterial entwickelt, das später mit dem Raum in Beziehung gesetzt wird. In beiden Fällen schafft eine gewisse Abstraktion bzw. metaphorische Übertragung eine spannende künstlerische Reibung. Karl-Heinz Wenzel unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der Nutzung des Raumes als „realem Raum“ und im übertragenen Sinne als „symbolischem Raum“ (vgl. Wenzel 2006, 35 ff.).

Durch das Einbeziehen realer Gegebenheiten spielt das Theater in nicht-theatralen Räumen immer mit dem Verhältnis von Fiktion und Realität. Die Grenzen zwischen Inszeniertem und Nicht-Inszeniertem, Geplantem und Zufälligem oder sogar Zuschauern und Akteuren verwischen. Dadurch befremdet und irritiert es nicht nur zufällige Passanten („Das sind doch psychisch Kranke, oder?“), sondern auch die „eingeweihten“ Zuschauer. „Der Einbruch des Realen“ (Lehmann 1999, 178) schlägt sich auch in der Spielweise nieder. Nahezu alle künstlerischen Lösungen, die im Laufe der Tagung entwickelt wurden, vermischten fiktionale Szenen, Figurendarstellung, biografische Elemente und performatives Agieren und hoben dadurch einen traditionellen Theaterbegriff, der sich durch die kohärente Darstellung einer fiktiven Handlung, fiktiver Figuren oder Orte definiert, aus den Angeln.

Die Position der Zuschauer

Nicht-theatrale Räume erfordern gerade im Hinblick auf die Rezeption oft ungewöhnliche Lösungen. Inszenieren wir beispielsweise in einem langen Kellergang, ist es kaum möglich, auch nur einem kleinen Publikum gleichzeitig eine bestimmte Sicht auf das Geschehen zu ermöglichen. Eine Möglichkeit, mit der fast alle Workshop-Gruppen auf der Tagung experimentierten, ist ein Publikum, das sich frei durch den Raum bewegt.

Kaum eine Inszenierungsform macht dem Zuschauer die Subjektivität seiner Rezeption derart deutlich. Jeder Zuschauer muss sich nicht nur selbst entscheiden, wie er das Gesehene deutet, sondern sogar, was er sich ansieht. Diese individuelle und fragmentierte Wahrnehmung des „großen Ganzen“ findet in der freien Beweglichkeit der Zuschauer, die selbst ihren Ort und ihre Perspektive bestimmen, ihren physischen Ausdruck.

Tagungsfazit

Die Herausforderungen der Tagung konnten nur durch den engagierten Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schultheater-Studios und zahlreicher ehrenamtlicher Helferinnen und Helfer bewältigt werden, denen wir in diesem Rahmen erneut ausdrücklich danken möchten! Aus unserer Sicht war es eine sehr inspirierende Tagung mit vielen praktischen und anregenden Ansätzen für den Umgang mit Räumlichkeiten, auch jenseits aller Bühnentechnik. Die Theaterarbeit in nicht-theatralen Räumen ermöglicht nicht nur eine neue Sicht auf bekannte Orte, sondern zugleich ein Nachdenken über den Theaterbegriff und neue Inszenierungskonzepte. Wir wünschen allen Kolleginnen und Kollegen weiterhin spannende Raumexperimente unter Arbeitsbedingungen, bei denen die Arbeit in nicht-theatralen Räumen nicht als Notlösung erhalten muss, sondern zum geeigneten Zeitpunkt als theatrale Qualität, künstlerische Herausforderung und Inspiration erfahren werden kann.

Literaturverzeichnis

- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main
 Seelinger, Anette (2003): Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. München.
 Wenzel, Karl-Heinz (2006): Theater in B.E.S.T.-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater. Weinheim.



REZENSIONEN

Kunst und Unterricht, Heft 321/322, 2008. Theater

Das Heft 321/322 „Theater“ der Zeitschrift *Kunst und Unterricht* kommt gleich im Doppelpack (und mit üppigem Preis) daher, mit einer Fülle sehr interessanter und inhaltlich breit gestreuter Artikel, kein Wunder, will es doch eine ganze Kunstform (mit deren aktuellen Erscheinungsformen) thematisieren.

Gleich vorab: ich werde nur selektiv auf einige wichtige Aspekte und Artikel eingehen, da sonst der übliche Rezensionsumfang gesprengt würde.

Das Doppelheft besticht durch sehr gute Bildauswahl (historisch wie auch auf Theaterästhetiken bezogen) und durch die Abdeckung aller Schulstufen und darüber hinaus den Einbezug von Hochschulen. Auch der Bezug zu verschiedenen Theaterformen und ihre Einbettung in bildende Kunst gelingt in diesem Heft überzeugend. Nicht zuletzt der **Praxisteil** für die Lehrerinnen und Lehrer ist ansprechend aufbereitet und in der Praxis sicher von Nutzen, auch wenn hier z. B. eher ein konventionelles Verständnis der *Commedia dell'arte* weitergegeben wird und das hochkomplexe Spiel und die Improvisationstechnik der *Commedia dell'arte* unterschätzt wird. Das gleiche gilt für einen seriösen Umgang mit Maske und Maskenspiel (S. 88).

Im **Vorwort** wird sympathischerweise zunächst auf die Zielsetzung des Heftes, Theaterprojekte zu initiieren, hingewiesen, und zwar in Zusammenarbeit mit den Fächern Musik und Deutsch und Theaterpädagogen. Leider fehlt hier aber die nahe liegende Zusammenarbeit, die mit dem Fach Darstellendes Spiel, welches demnächst Theater heißen wird und letzteres längst meint, wenn in der Schule von „DS“ die Rede ist.

Im **Überblicksartikel** von Prof. Dr. D. Grünwald (Uni Koblenz) wird der Leser dann zunächst einführend mit dem Thema und der historischen Entwicklung von Schultheater vertraut gemacht, über die Nähe zum Bildertheater und die Historizität des Verhältnisses der beiden Künste aufgeklärt.

Es geht im Rückgriff auf aktuelle Schultheatermaterialien (Hentschel 2007) im Schultheater darum, „Interesse an der Theater-Kunst zu wecken“, um „die Förderung ästhetischer Bildung im Spektrum der Allgemeinbildung (...) in gemeinsamer Projektarbeit“ ... (S. 6). Leider wird hier wenig Wert auf die künstlerische Projektarbeit gelegt, obwohl genau diese bei Hentschel gemeint ist. In der Schule ist eine solche Projektarbeit mit entsprechenden Ergebnissen nicht nur möglich, sondern tagtägliche Praxis im Unterrichtsfach DS/Theater.

Es fehlt die Verarbeitung aktueller Publikationen wie „DS/Theater in der Schule“ (ZschrFTP, Heft 51/2007) oder „Theater heute“ oder „Fokus Schultheater“, die ein wesentlich differenzierteres Bild des Faches und seiner Praxis ermöglichen. Diese differenziertere Sicht auf die Chancen und Möglichkeiten des Faches wird in K. Westphals Artikel „Zur Aufführungspraxis von Theater“ deutlich, der unter der Rubrik „Kontext“ gefasst ist. (S. 76–79).

Vorbildlich gelungen scheint mir im **Hauptartikel** das Einbeziehen von zeitgenössischer, aktueller Bildender Kunst (Neo Rauch) und ihr produktiver Impuls für eine entsprechende Schultheaterpraxis, die solch eine Kunst theateral thematisiert.

Im Rückgriff auf die **Praxisartikel** konstatiert und beansprucht der Autor dann das Maskenschatten- und Figuren- und Objekttheater als „genuin“ für den Kunstunterricht, damit eine Schultheaterpraxis ignorierend, die hier längst eigenes Terrain erschlossen hat (vgl. z. B. das Schultheater der Länder 2007 mit dem Schwerpunkt „Objekte, Figuren“ und die dazugehörige Publikation im Körberverlag mit dem gleichnamigen Titel). Gerade hier könnte es nicht um Genuinität, sondern um Kongenialität in der Verknüpfung der beiden Künste gehen. Dass ästhetisch hier noch viel Entwicklungsarbeit geleistet werden muss, davon zeugen auch einige Praxisartikel in diesem Heft. Dagegen könnte z. B. die „Kraftsuppe für Potsdam“ als ästhetische Intervention im städtischen Raum (Seitz, Pfeil S. 46–48) auch für die Schule Vorbildcharakter entwickeln.

Im **Grundlagenartikel** wird auch auf das Performance-Theater Bezug genommen, das ebenfalls im Praxisteil berücksichtigt wird (Seitz/Pfeil). Schade nur, dass diese Theaterform dann wieder ausgeblendet wird, und der Autor zu einem traditionellen Verständnis von Theater zurückkehrt und allgemein festhält: „... so ist auch der menschliche Darsteller stets Ich und Rolle ...“ (S. 10).

Und dann kommt bedauerlicherweise eine (verbandspolitisch motivierte?) Abgrenzung vom seit 30 Jahren bereits existierenden Schulfach Darstellendes Spiel (S. 11). Nach Aufzählung aller anderen relevanten Fächer (außer DS) kommt Grünwald zu dem Schluss:

„Zusammenarbeit der Fächer ist also angeraten.“ Zum wiederholten Mal grenzt der Autor das Fach DS aus. Und: „Ich bin mir nicht sicher, ob die Einführung des ‚Darstellenden Spiels‘ (oder Theaters) als Regelfach in unseren Schulen der richtige Weg ist“ (S. 11). So positioniert er sich eindeutig und katapultiert sich mit diesem Zwei-

fel am Fach in die 70er Jahre. Das nennt man Rollback! „Nicht nur, dass es die alles könnennde Lehrkraft auch in der Theaterpädagogik nicht gibt – (...). Die Bedeutung des Theaterspiels in der Schule liegt gerade in seiner Besonderheit für die Schülerinnen und Schüler als herausgehobene und damit nachhaltige Erfahrung. Die Chance und Kraft der Freiwilligkeit wie der jahrgangsübergreifenden Mitwirkung (und es muss nicht alles benotet werden!), sollte nicht verloren gehen“ (S. 11).

Diese herausgehobene und damit nachhaltige Erfahrung entsteht meines Erachtens durch die konsequente Anwendung der Projektmethode und ihre Vorteile. Die Praxis der Theaterlehrer zeigt seit vielen Jahren eindrucklich, dass all diese Erfahrungen „unfreiwillig“ und mit meist sehr guten Noten möglich und sinnvoll sind. Dies zu ignorieren ist dann sogar ein Rollback in die 30er bzw. 40er Jahre.

Die genuin (schul-)theaterpädagogische Handlungskompetenz (ohne den Anspruch alles zu können), liegt in der Zusammenführung der Künste, des Wissens um die anderen Künste, und Theaterlehrer sind in den Ausbildungsgängen geschult im Umgang mit einer hybriden Kunst. Das zeigt das Beispiel Braunschweig (Artikel über das Triadische Ballett) par excellence! Dass die Theaterlehrer auch die fachliche Zusammenarbeit mit den Kollegen aus Kunst und Musik und anderen Fächern suchen, versteht sich von selbst.

D. Grünwald bleibt hartnäckig bis zum Schluss: Projektarbeit ist für ihn leider nur denkbar in Bezug auf Deutsch und Musik, am besten als AG, aber ohne DS!

Zugute halten muss man dem Heftherausgeber, dass er sich auf S. 80 zu Wort meldet, als Randnotiz gibt er der Diskussion zwischen Höxter und Reiss dann doch Geleit. „Projekt“ als reguläre Unterrichtsstruktur sei in Frage zu stellen und „da das Stundenvolumen konstant ist (mit Blick auf G8 eher gekürzt wird), führt das zwangsläufig zu Kürzungen in anderen Fächern – wobei natürlich nicht das Fach Deutsch, sondern Kunst und Musik als Stundenlieferanten gefährdet sind.“

Lieber Kollege, seit 30 Jahren arbeiten die von Ihnen zitierten 40000 Kollegen (sicher heute mehr) in dieser Stundentafel in fast allen Bundesländern und graben den Kunst- und Musiklehrern nicht das Wasser ab.

Dem nicht genug: C. Höxter bläst leider in das gleiche Horn. Die Er widerungen von Reiss gegenüber Höxters teilweise haltloser Polemik will ich hier nicht im Einzelnen wiedergeben. Nur soviel: im Fach Darstellendes Spiel entsteht Kunst, gerade weil es Produktionsweisen wie

Rezensionen

im freien Theater zur Grundlage hat (Projekt), die übrigens durchaus kognitive, intellektuell anspruchsvolle Inhalte (Theaterwissenschaft, -geschichte etc.) und produktionsbezogene Recherchen aufweist. Sonst wäre es kein Projektunterricht.

Statt die einzige Kunst, die Theaterkunst, die in der Schule noch nicht ausreichend etabliert ist und historisch dort aber längst angekommen sein müsste, mit ins Boot zu nehmen (das gleiche gilt für die Lehrerbildung an den Universitäten), wird sie aus Fachdünkel heraus diskriminiert.

Das Fach „Darstellendes Spiel“ in der Schule heißt demnächst der Kunst und seinem zentralen Gegenstand gemäß „Theater“. Dem sollten sich die anderen (Kunst-)fächer auf Dauer nicht verschließen.

Das Kunst und Unterrichts-Heft „Theater“ zeigt eine Vielfalt von möglichen (bild-)theatralen Initiierungsfeldern auf, und der Schule sind eine Vielzahl solcher Projekte zu wünschen, begleitet von einem Team von Kunstlehrern, die ihre jeweilige Fachsicht einbringen und sich nicht voneinander abgrenzen. Die Stoßrichtung muss doch sein, mehr Stunden für die künstlerischen Fächer im Zuge einer Nobilitierungskampagne auch gegenüber den „Kernfächern“ einzufordern und nicht sich gegenseitig die Stundenkontingente streitig zu machen.

Volker Jurké

Monologe – Texte für Vorsprechen und Acting-Training

Eine kritische Durchsicht von Handbüchern für ein schauspielerisches Problemfeld.

Theaterpädagogik macht Lust auf Theaterspielen und weckt nicht selten den Wunsch nach einem Leben auf der Bühne. Das erscheint vielen verlockend, wäre da nicht die Hürde des Vorsprechens. Zwei parallele Verlagsunternehmen widmen sich derzeit in gleicher Weise diesem Problem mit mehrbändigen Materialsammlungen für den schnellen Zugriff auf Solo- und Paarszenen. Zuletzt hat Wolfgang Wermelskirch den zweiten Band seiner „Texte für Vorsprechen und Acting-Training“ vorgelegt, und der Markt scheint, wie weitere Publikationen ahnen lassen, durchaus nicht erschöpft.

Henschel Verlag – Autoren/Herausgeber: Eva Spambalg und Uwe Berend:

- 101 Monologe. (2003/2007 – 3. Aufl.)
- 101 Moderne Monologe (2005/2007 – 2. Aufl.)
- 101 Szenen für 2 Personen (2004)

Alexander Verlag – Autor/Herausgeber Wolfgang Wermelskirch:

- Texte für Vorsprechen und Acting-Training. 110 Solo- und Duo-Szenen des 20. Jahrhunderts (2003)
- Texte für Vorsprechen und Acting-Training 2. 110 Solo- und Duo-Szenen des 20. Jahrhunderts. (2008)

Beide Unternehmen starteten im gleichen Jahr, offenbar nach längeren Vorplanungen, und beide waren offensichtlich von Anfang an als Gesamtpaket vorgesehen, denn auch im Alexander Verlag ist noch ein dritter Band zu erwarten mit vermutlich wiederum 110 Solo- und Duo-Szenen von der Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Beide sind gewissermaßen aus der Hochschularbeit heraus entstanden und richten das Augenmerk mindestens so sehr auf die szenische Arbeit während des Studiums, das Vorsprechrepertoire für den Berufseintritt und Neubewerbungen beim Wechsel des Engagements, sie zielen aber nicht zuletzt auch auf die szenischen Lehrer mit ihrem immer neuen Bedarf an Material für ihre Arbeit. Nichts desto weniger bleibt für beide Unternehmen eine entscheidende Zielgruppe die große Zahl junger Menschen, die den Verlockungen eines Bühnenlebens erliegen und jährlich zu Hunderten, an einzelnen Instituten bis an die Tausendermarke in die Ausbildung drängen.

Die Frage stellt sich, ob es notwendig war – oder auch vom verlegerischen Standpunkt opportun, ein zwar dringendes Anliegen in dieser Weise gleich doppelt zu bedienen. Vergleicht man die Ansätze und die Auswahl, so kann man das durchaus bejahen. Zumindest wäre es in manchen Punkten bedauerlich, wenn es das eine oder andere Buch dieser beiden Unternehmen nicht gäbe. Obwohl zu gleicher Zeit gestartet, hat der Henschel Verlag inzwischen einen doppelten Vorsprung gewonnen: das Buch *101 Monologe* liegt bereits in der dritten Auflage vor, das Buch *101 Moderne Monologe* in der zweiten Auflage, außerdem war der Dreierpack einschließlich der *101 Szenen für 2 Personen* bereits 2005 komplett. Die Konzeption von Eva Spambalg und Uwe Berend ist also relativ schnell und nachhaltig angenommen worden. Das liegt aber vermutlich auch an der theaterhistorisch gut nachvollziehbaren, klaren Konzeption: alle drei Bände vermitteln in der Auswahl und Gewichtung der vorgestellten Dramatiker gleichsam eine knappe Theatergeschichte oder zumindest eine Geschichte der Theaterliteratur, wobei diese Geschichte bezogen auf die Monologe im Fin de siècle nach Hauptmann, Wedekind und Hofmannsthal ihre Zäsur zur Moderne hin findet. Die drei Bände sind so gesehen über die szenische Arbeit hinaus auch Lesebücher zur Entwicklung des Theaters, der Theatersprache und der szenischen Redeweisen von Menschen verschiedener Epochen, mit möglichen Vergleichen historischer Schattierungen, einer *Elektra* oder *Johanna* etwa, und sich wandelnder Sichtweisen auf und in diese Menschen und ihre Konflikte, worauf die Autoren explizit hinweisen. Befremdlich ist nur, dass der Band *101 Szenen für 2 Personen* bereits mit Brecht und Horvath endet und die aktuelle Moderne der letzten sechzig Jahre ausspart. Das könnte allerdings auch als Hinweis auf einen kommenden vierten Band verstanden werden.

Ein zunächst irritierendes Detail – bei der theaterliteraturgeschichtlichen Konzeption allerdings

nahe liegend, ist es, dass die Inhaltsverzeichnisse nur die Stücktitel anzeigen, nicht aber die jeweiligen Rollenausschnitte – gelegentlich sind es mehrere; in den „modernen Monologen“ sind in zumindest diesem Fall die Personen vermerkt. Es findet sich in jedem Band aber jeweils am Ende des Literaturteils auch ein alphabetisches Verzeichnis der Rollenausschnitte mit den dazugehörigen handelnden Personen, sortiert nach Frauen- und Männerrollen. Dankenswert ist auch der Hinweis auf 101 weitere Rollenvorschläge und die Rettung von Szenenausschnitten, deren Abdruckrechte nicht zu erhalten waren, durch einleitende Kommentare und eingrenzende Stichworte samt Hinweis, wo diese Ausschnitte zu finden sind; das ist eine ebenso hilfreiche wie kreative Notlösung. Ein bisschen schade ist dagegen, dass der Einfall, die Anmerkungen als „Randbemerkungen“ seitlich vom Haupttext anzufügen, nur im ersten Band verwirklicht und in den beiden Folgebänden aufgegeben wurde – zu(un)gunsten eines isolierten Anmerkungs- teils am Ende. So muss man wieder blättern und tut es leider meistens nicht.

Die Hinführungen zu den jeweiligen Szenen sind knapp gehaltene Situationsanalysen, gleichsam von Standpunkt der jeweils handelnden Person konzipiert. Sie legen denen, die mit dem angebotenen Material arbeiten wollen, bewusst die Gesamtlektüre des Stückes ans Herz und eine eigenständige Analyse der Personenkonstellation. Zusätzlich enthält jedes Vorwort auch einige exemplarische, für die szenische Umsetzung wichtige Hinweise. Sie beziehen sich in dem Buch *101 Szenen für 2 Personen* auf das „Beziehungsgeflecht“, auf die Voraussetzungen, mit denen zwei Personen – in einer „Begegnung von Gegensätzen“ – ihre Sache oder ihren Konflikt miteinander aushandeln, und auf den „bestimmenden Gedanken“, der das Mit- oder Gegeneinander antreibt. In dem Buch *101 Monologe* gibt es eine schöne Auffächerung des „Monologs“ als einer besonderen Erscheinungsweise des „Dialogs“ – mit sich selbst, mit dem Publikum, sei es direkt oder indirekt, oder mit einem „antwortenden Gesicht“, hinter dem sich die „Welt“, ein geliebter oder verhasster Mensch usw. verbergen können. Weniger überzeugend erscheint es, nicht-monologische Formen des Redens wie Botenberichte, Anklagen (etwa *Noras*), politische Ansprachen (*St. Just*), persuasive Reden wie die des *Marquis von Posa* vor *König Philipp*, Redeweisen also, bei denen zuhörende Personen schweigen oder in ihren Redeanteilen gestrichen sind, unter dem Begriff des „Monologs“ zu subsumieren, wenn auch unter dem differenzierenden, aber auch tautologischen Begriff des „Szenischen Monologs“. So wichtig es ist, Monologe generell dialogisch zu verstehen und zu realisieren, so führt diese Subsumierung doch eher in die Irre und möglicherweise zu einer Art monologischen Sprechens in einer Dialogsituation. Da wird die Genauigkeit der Begriffe der Schlagkraft des Titels geopfert. Leider wird in dem Buch *101 moderne Monologe* auch die veränderte Rolle des

Monologs in der neueren Theaterliteratur seit Beckett nicht wirklich reflektiert. Der Hinweis, dass man ihm mit den Mitteln der „psychologischen Spielweise“ nicht mehr gerecht wird, genügt nicht. Ebenso abstrakt bleibt der Hinweis auf „neue Sehweisen“, und das schöne Zitat am Ende des Vorworts führt – so unkommentiert – hier auch eher auf Abwege, selbst wenn da Heiner Müller spricht: „Es geht nicht primär um das Erinnern von Ereignissen (...) Es geht um das Erinnern von Emotionen, von Affekten, die im Zusammenhang mit den Ereignissen stehen. Um ein emotionales Gedächtnis ...“ Nein, damit könnte man vermutlich schwer „eine Perspektive eröffnen auf die szenischen Arbeitsweisen des zeitgenössischen Theaters“, damit wäre man eher unversehens wieder bei Stanislawski und der „psychologischen Spielweise“ gelandet.

Wolfgang Wermelskirch fühlt sich in dieser Spielweise allerdings zuhause, auch und gerade bei der Theaterliteratur des 20. Jahrhunderts. Die beiden von ihm vorgelegten Bücher mit dem etwas trockenen, sperrigen Titel „Texte für Vorsprechen und Acting-Training“ versammeln ausschließlich Theatertexte dieser Epoche. Der Grund, warum sich Wolfgang Wermelskirch in beiden vorliegenden Bänden diesem Schwerpunkt widmet, ist einmal ein persönlicher: das 20. Jahrhundert ist „sein Jahrhundert“, hat den Herausgeber gerade auch in seiner Mitarbeit an der alten Berliner Schaubühne berufllich „geprägt“, wie überhaupt diese beiden Sammlungen ein „sehr persönliches“ Anliegen verwirklichen. Das 20. Jahrhundert ist für ihn aber zugleich auch die Epoche, in der „die folgenreichsten Bemühungen geleistet worden sind, diese magisch-rituelle Fähigkeit erlernbar zu machen: das betroffen machende Schauspielen.“ Er beruft sich dabei auf Stanislawski, dessen „Psychotechnik“ und die „Methode der physischen Handlungen“ und insbesondere auf Strasberg und seine „Method“, die in dem Titelbegriff „Actingtraining“ noch widerscheint. Ziel ist ein „natürliches, glaubhaftes Spiel“, das „den individuellen Ausdruck ins Zentrum rückt“. In dieser Prämisse zeigt sich auch sein genuin schauspielpädagogischer Ansatz.

In den beiden Bänden Wolfgang Wermelskirchs ist es gerade das schauspielpädagogische Anliegen, das den Ton des ganzen Unternehmens prägt. Dieser Ton ist nicht so sehr prägnant und geschliffen, als um Verständnis und Förderung seiner Klientel bemüht. Das ist schon in dem kritischen Rundblick in die Hochschulwirklichkeit zu spüren, die diese Art Fürsorge lange vermissen ließ und sich im Fehlen solcher Materialien niedergeschlagen hat. Die „arbeitsmethodischen Hinweise zum Aufbau eines Vorsprech-Repertoires“ und zur improvisatorischen „Annäherung an eine literarische Szene“ gehen dementsprechend sehr ernsthaft und fast fürsorglich ins Detail und folgen darin getreulich den Vorgaben Stanislawskis und Strasbergs; der Prozess der Erarbeitung erscheint letztlich

wichtiger als das – vorläufige – Ergebnis. Dem zweiten Band ist außerdem eine exemplarische Trainingseinheit zum Anwärmen und Wachmachen für die szenische Arbeit vorangestellt. Sie wirkt gleichsam als eine Empfehlung, sich darüber hinaus eine persönliche Trainingseinheit zu schaffen.

Das besondere Anliegen des Unternehmens wird im Übrigen bereits in der Zusammenstellung des Materials sichtbar. Es stellt, wenn man beide Bände zusammen betrachtet, bei aller Vielfalt die realistische Traditionslinie in den Vordergrund: in der „Vorkriegszeit“ neben Hauptmann, Wedekind und Horvath die russischen Realisten oder auch O’Casey und O’Neill, in der „Nachkriegszeit“ die deutsche realistische Dramenliteratur von Martin Sperr bis Werner Schwab, darüber hinaus Nigel Williams, Fugard und Fosse, als Schwerpunkt kommen vor allem im zweiten Band die amerikanischen Theaterautoren des psychologischen Realismus um die Jahrhundertmitte hinzu wie Tennessee Williams, Edward Albee und Arthur Miller. Das ist vom methodischen Ansatz bei Stanislawski und Strasberg konsequent. Es sind Szenenausschnitte, die „differenzierte, emotionale, menschliche und zwischenmenschliche Vorgänge aus möglichst allen gesellschaftlichen Schichten“ erfassen. Die Realitätsnähe erleichtert es gerade den Berufspiranten, die zum Vorsprechen drängen, eigene psycho-soziale Erfahrungen in die szenische Arbeit einzubringen und die Bühne mit dem Leben zu füllen, das sie kennen. Im Gegensatz zu Spambalg und Berend bietet Wermelskirch in seiner Solo-Auswahl allerdings kaum eigentliche Monologe, sondern in der Mehrzahl „kompilierte“, d. h. „durch Aussparung der Partnerrepliken zu einer neuen Einheit aneinander gefügte Solosequenzen“ mit fiktiven Partnern. Der Begriff „Monolog“ oder gar „szenischer Monolog“ wird dabei sinnvoller Weise nicht – oder nur nebenbei – verwendet.

Dem schauspielpädagogischen Anliegen gegenüber ist das Interesse, einen Einblick in theatergeschichtliche Entwicklungen zu geben, bei Wolfgang Wermelskirch – wiederum im Gegensatz zu den beiden anderen Autoren – schwach ausgebildet. Das hat zur Folge, dass so bedeutende Theaterautoren wie Beckett, Thomas Bernhard, Heiner Müller oder Elfriede Jelinek bezeichnender- und seltsamerweise auch Kroetz gar nicht vertreten sind, was bei Bernhard und Kroetz mit den Rechten zum Abdruck zusammenhängen mag. Im ersten Band ist die Einordnung der Szenen in solche der Vor- und Nachkriegszeit noch ein kleines Zugeständnis an die Chronologie der Entstehung, sie bringt aber – unkommentiert in Bezug auf den Einfluss dieser historischen Situation auf Thematik, Konfliktstruktur und Redeweise in den szenischen Beispielen – wenig und entfällt denn auch im zweiten Band; die alphabetische Reihenfolge der Autoren im Inhaltsverzeichnis schließlich verwischt die Chronologie ganz. Das ist ein bisschen schade und ahistorisch gedacht, betont

aber ex negativo noch einmal den Schwerpunkt des Interesses, der auch in dem Verweis auf eine mögliche Verwendung der Sammlungen als „Lesebuch“ im „Unterricht der allgemeinbildenden Schulen“ noch einmal anklingt: „ein Buch voller ‚Short stories‘, Reden, innerer Monologe während des Ringens um Entscheidungen, von Leidenschaften, von Liebe und Glück, Haß und Verzweiflung – ein Kaleidoskop menschlicher Schicksale“.

Natürlich gibt es in diesen beiden Unternehmen zum Vorsprechen eine ganze Reihe von Überlappungen. Das ist kein wirklicher Nachteil. Um bestimmte Rollenangebote kommt man in einer solchen Sammlung eben nicht herum, und es wäre eher ein Defizit, wenn diese in einer der beiden Konzeptionen fehlen würden. In Hinblick auf die Paar-Szenen des 20. Jahrhunderts ist das Angebot von Wolfgang Wermelskirch vielfältiger, da in dem des Henschel Verlags die gesamte Nachkriegsliteratur fehlt, allerdings wird hier wie bei den Soloszenen die Auswahl Wermelskirchs auch wieder durch die besonderen inneren Auswahlkriterien, wenn nicht begrenzt, so doch gewichtet. Es ist vermutlich so, dass für ein Vorsprechen, zumal für die Aufnahme an Ausbildungsinstitutionen und auch für die szenische Arbeit dort, die „psychologische Spielweise“ oder schlicht gesagt: die Möglichkeit der Identifikation mit handelnden Personen oder den „Figuren“ der Theaterliteratur und der eigene Lebensbezug zur Rolle, ein wesentlicher, nicht zu überspringender Ansatz ist. Insofern ist die Materialsammlung Wolfgang Wermelskirchs und sind seine Vorschläge zur Arbeit damit in jedem Fall von hohem Wert für die Schauspiel Ausbildung und für den Anlass des Vorsprechens außerordentlich nützlich. Das gilt aber mit anderer Akzentuierung ebenso für die vorgelegten Sammlungen von Eva Spambalg und Uwe Berend; sie sind von methodischen Ansatz her offener, ermöglichen identifikatorische und zugleich doch auch andere Herangehensweisen, selbst wenn diese nicht im Detail reflektiert werden. Insofern und da es nicht genug Sammlungen dieser Art und aus unterschiedlicher Perspektive geben kann, wenn man die Vielfalt der Angebote im angelsächsischen Sprachbereich bedenkt, sind beide Unternehmen uneingeschränkt zu begrüßen. Ich persönlich bin gespannt auf den dritten Band von Wolfgang Wermelskirch und seine Auswahl von der Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und wäre ähnlich gespannt auf eine Auswahl von Paarszenen aus der aktuellen Theaterliteratur von Eva Spambalg und Uwe Berend, wenn sie denn noch kommen sollte. Vielleicht ließen sich dort die angesprochenen Impulse für die „szenischen Arbeitsweisen des zeitgenössischen Theaters“ nachholen; sie sind ja nicht auf die veränderte Rolle des Monologs beschränkt, sondern schließen die Realisierung rollenloser Texte ein oder auch die Brechung und Fragmentierung von Rollen und ihre Durchsetzung mit Texturen gesellschaftlicher Wirklichkeit – bis zum harten „Zusammenstoß von Gegen-

Rezensionen

sätzen“ außerhalb gängiger Psychologie. Die Überlegungen Stanislawskis zur „Arbeit an sich selbst“ und „an der Rolle“ sind ja inzwischen auch schon 101 oder gar 110 Jahre alt.

Hans Martin Ritter

Rudolf Denk / Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008 (= Grundlagen der Germanistik. Hg. von Detlef Kremer u. a., Bd. 46). ISBN 978 3 503 09856 9 (232 S.)

Fangen wir mit einer Abgrenzung an: Diese Publikation ist keine Einführung in die Didaktik des Schulfaches Darstellendes Spiel und schon gar nicht in die Theater-(Vermittlungs)-Arbeit der Theaterpädagogik. Es geht vielmehr um den Deutschunterricht und entsprechend ist dieses Buch auch als Band 46 der „Grundlagen der Germanistik“ erschienen. Gleichwohl können auch Theaterpädagog/innen und Theaterlehrer/innen diese Einführung mit Gewinn lesen und sicherlich auch einiges dabei lernen.

Ein besonderes Verdienst dieser „Dramen- und Theaterdidaktik“ liegt in der Grundannahme, dass Drama und Theater eng miteinander verflochten sind. Der Theatertext, eine präzisere Bezeichnung als „Drama“, ist, abgesehen von einigen expliziten Lesedramen, nicht vom Theater zu trennen, er ist Teil eines plurimedialen Theaterprozesses – eigentlich eine „Binsenweisheit“, die jedoch an Schule und Hochschule immer noch nicht überall akzeptiert ist. Es geht den Autoren also um eine „andere“ Dramendidaktik, um einen neuen Zugang zu Drama und Theater im Unterricht.

Im Zentrum der Untersuchung steht dabei der Begriff der Theatralität, weniger bezogen jedoch auf das Theater allgemein, als vielmehr auf den Theatertext. Hier wäre es sicherlich hilfreich gewesen, wenn die Verfasser zumindest als Grundlage mit einem umfassenden Theatralitätsbegriff operiert hätten, der sowohl ästhetische Prozesse im Theater als auch Münz' Theorem des Theatralitätsgefüges und vor allem die allgemeinen Theatralisierungsprozesse in unserer medial geprägten Gesellschaft mit einbezieht.

Weiterhin ist aber positiv hervorzuheben, dass es sich um „eine werkstatorientierte Dramendidaktik“ (S. 10) handelt, darum „in Inszenierungskategorien denken und Theateraufführungen eigenständig analysieren, bewerten und beurteilen zu können“ (S. 11). Theatralitätskompetenz soll erlangt werden, indem man sich zum „Schau-Meister“ qualifiziert, ein etwas unglücklicher Begriff, wie ich finde.

Die vorliegende Veröffentlichung ist in sieben Kapitel gegliedert, knapp die Hälfte des Umfangs ist dabei historisch, respektive theoretisch ausgerichtet. Kapitel eins beschäftigt sich mit den Ausgangspunkten und Zielsetzungen; dabei macht die Zwischenüberschrift „Theater als ‚Zeichenentsendungsmaschine‘, Theatralität“

(S. 18) deutlich, dass wir es in weiten Teilen mit einer semiotisch fundierten Untersuchung zu tun haben. Abgesehen davon, dass ich selten ein so schreckliches Wort für das Theater wie „Zeichenentsendungsmaschine“ gelesen habe (oder ist es ironisch gemeint?) und abgesehen davon, dass – nach meiner Einschätzung – die verschiedenen, konkurrierenden Zeichentheorien mit ihrer je eigenen Terminologie und komplexen Begrifflichkeit oft mehr verstellen als erhellen, liegt in dieser zeichentheoretischen Akzentuierung vor allem das Problem, dass die performativen Prozesse des Theaters mit Hilfe der Zeichentheorie nicht beschreibbar und erklärbar sind, weil eben im Theater oft etwas nicht für etwas anderes steht, sondern nur für sich selbst.

Das zweite Kapitel liefert unter dem Titel „Diachrone Spurensuche“ zunächst auf mehr als 40 Seiten einen sehr informativen und klaren Überblick über die „Schnittpunkte in der Entwicklung von Drama und Theater“ von der Antike bis zum postdramatischen Theater, konzentriert vor allem auf den „Zusammenhang zwischen Dramenform, Bühne und Publikum“, die „Veränderungen der Formen“, den „Stilwandel“ und „die wichtigsten Theaterepochen“ (S. 65). Es folgt ein Abschnitt, in dem die bekannten Kategorien der Dramenanalyse wie Handlung, Figuren, Raum, Zeit, Rede und Sprachhandlung ausführlich vorgestellt werden und kurz auf das „Theater als semiotisches System“ eingegangen wird.

Das nächste Kapitel konzentriert sich auf „didaktische Konzepte der Dramenvermittlung im Rückblick“, d. h. vor allem auf die Gattungslehre nach 1945, auf Konzepte des Darstellenden Spiels, die szenische Interpretation, theaterpädagogische und produktionsorientierte Ansätze, wobei allerdings die Begrifflichkeit in Bezug auf das Darstellende Spiel – hier ist nicht das Schulfach gemeint – und die Theaterpädagogik nicht immer ganz klar ist.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem „Dramatischen und Theatralischen in didaktischer Sicht“, d. h. hier werden „unter kategorialer und damit didaktischer Perspektive (...) die semiotischen Einzelebenen von Dramatik und Theatralität“ aufgeschlüsselt (S. 97). „Dramatische und theatralische Zeichen sind als miteinander verbunden zu denken. (...) ihr Zusammenspiel (generiert) zum Teil völlig neue Verstehensinhalte über den dramatischen Text hinaus.“ (S. 113) – ein wichtiger Hinweis für die Interpretation von Theatertexten, bei der die semiotische Grundierung jedoch nicht notwendig wäre. Analog zum „Schau-Meister“ führen die Autoren hier die Begriffe „Schau-Ort“, „Schau-Raum“ und „Schau-Platz“ für die Örtlichkeit der theatralen Präsentation, den Zuschauerraum und die Bühne ein; auch hier stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser Bezeichnungen. Wenn schon eine neue Begrifflichkeit eingeführt werden soll, wären dann nicht Begriffe wie Spiel-Ort/Raum/Platz oder theatraler Kommunikationsort/Raum/Platz geeigneter gewesen?

Im fünften Kapitel „Dramaturgiemodelle“ sollen die „Rezipienten mit dramatischen Texten, dramaturgischen Konzepten und Modellen“ (S. 115) in einer Art „Dramaturgiebaukasten“ (S. 147) vertraut gemacht werden. Dabei werden sowohl Dramentitel als auch „expositionelles Denken“, „dramaturgische Kurven“, das „Pyramidenmodell“, „Stufen des Komischen und Absurden“, das Dramaturgiemodell der Szenenreihen und das der Textflächen am Beispiel von „Don Karlos“ und des „Prinzen von Homburg“, von Büchner, Nestroys „Talisman“, Schnitzlers „Reigen“, von Beckett, Horváth, Brecht, Heiner Müller, Jelinek und Falk Richter untersucht. Die Analyse von Theatertexten erhält so unter Theatralitätsgesichtspunkten eine neue Dimension. Positiv zu vermerken ist hier auch die Forderung: „Aktuelle Stücke der Post- und Neodramaturgie dürfen nicht länger aus Schule und Hochschule ausgeschlossen werden“ (S. 146).

In der „Theaterwerkstatt“ (Kap. 6), konzentriert auf die Arbeit mit und an Figuren, Figurentypologien und -konstellationen, vor allem am Beispiel von Medea-Variationen (S. 158–170) (6.2), auf die Regiewerkstatt (6.3) (Aufführung und Inszenierung, Inszenierungsanalyse am Beispiel von drei berühmten „Tasso“-Inszenierungen) sowie auf „Theatermacher und Regisseure“ (6.4) (Werkreue, Regietheater, Theaterkritik, Werkbegriff, Schauspielertheater) kommt der Praxisaspekt dieser Dramen- und Theaterdidaktik zu seiner vollen Entfaltung, was besonders positiv hervorzuheben ist.

In Kapitel sieben schließlich liefern die Autoren Hilfestellung für die Bewertung der erworbenen Dramaturgie-Kompetenz, indem sie Bewertungsverfahren und die Bewertung der Anschlusskommunikation (schriftlich: Aufsatz über dramaturgische Abläufe, kreatives Schreiben, Theaterkritik; mündlich: Unterrichtsgespräch, aber auch eine eigene Inszenierung) mit „produkt-, prozess- und/oder funktionsorientierten Bewertungsrichtungen“ (S. 210) vorstellen. Ein Blick hinüber zu den ästhetischen Fächern, vor allem zu der Bewertungsfrage im Fach Darstellendes Spiel, hätte hier sicherlich das Spektrum noch erweitert und so den ästhetischen Aspekt stärker betont.

Zu den einzelnen Bereichen werden von den Autoren gute Einführungen in den jeweiligen Forschungsstand geliefert und auf weiterführende Literatur verwiesen; klare Schaubilder und gelungene Zusammenfassungen der Kapitel eins bis sieben erleichtern das Verständnis, ein umfangreiches Literaturverzeichnis (leider mit kleineren Fehlern, z. B. Börgerding; Zadek, Peter) und ein Glossar, dessen Auswahlkriterien allerdings unklar bleiben (siehe etwa im Vergleich das Wörterbuch der Theaterpädagogik und das Metzler Lexikon der Theatertheorie) beschließen die Publikation, die einen ersten sehr verdienstvollen Schritt zu einer neuen Dramen- und Theaterdidaktik darstellt. Theatertext und Theaterpraxis, Dramaturgie und Theatralität kommen endlich zusammen, auch wenn Performance und Theatralität als übergrei-

fende Perspektive des Theaters zum einen durch die Fixierung auf die Zeichentheorie und zum anderen durch die Betonung des Dramas und des Dramaturgischen, sprich des Textes, nicht in ihrer ganzen Potentialität entfaltet werden.

Florian Vaßen

Strahlkräfte. Festschrift für Erika Fischer-Lichte. Hg. von Christel Weiler/Jens Roselt/Clemens Risi. Berlin: Theater der Zeit 2008 (= Recherchen, Bd. 54), (237 S., ISBN 978-3-940737-04-5)

Hier ist eine theaterwissenschaftliche Publikation anzuzeigen, die in großen Teilen auch für TheaterpädagogInnen von Interesse ist. Gleichwohl soll mit einem kritischen Hinweis begonnen werden: Jeder, der den akademischen Bereich etwas näher kennt, weiß um die Problematik von Festschriften, sei es wegen ihrer thematischen Heterogenität, ihrer Belieblichkeit und Überflüssigkeit oder gar wegen ihrer Peinlichkeit. Immer öfter werden deshalb neue Formen gesucht oder ganz auf derartige Publikationen verzichtet.

Auch die vorliegende Veröffentlichung kann diesen Gefahren nicht ganz entgehen. Ohne Zweifel wird hier eine der renommiertesten deutschen Theaterwissenschaftlerinnen der letzten 25 Jahre von ihren „SchülerInnen“ geehrt, eine Wissenschaftlerin, die zur „Profilierung“ ihres Faches „im Kanon der Kulturwissenschaften“ entscheidend beigetragen hat – auch durch ihre Fähigkeiten im „Forschungsmanagement“ innerhalb einer bedrückenden „Forschungsbürokratie“ (S. 7 + 9). Ohne Zweifel geben die abgedruckten Beiträge interessante Einblicke in die gegenwärtige Forschung und einzelne Texte enthalten ganz sicher wichtige Forschungsergebnisse. Aber – und dieser kritische Hinweis sei doch noch gestattet – der Titel hat schon etwas eigenartig „Erhebendes“, um nicht zu sagen „Erhabenes“, denn er verweist sehr demonstrativ auf die „Strahlkräfte(n) des Wirkens“ von Erika Fischer-Lichte (S. 10). Ein etwas stärker „pragmatische(r), [...] Umgang“ (S. 8), durchaus im Sinne von Fischer-Lichte selbst, wäre hier vielleicht angemessener gewesen.

Auf das einführende Vorwort „Strahlkräfte“ folgen 15 Beiträge und – von nicht geringer Bedeutung – ein Schriftenverzeichnis von Fischer-Lichte. Vielleicht nicht zufällig steht am Anfang ein Text von Gabriele Brandstetter, in dem sie am Beispiel von „Tanzkulturen“ aufzeigt, wie Theater als „ein Modell [...] für allgemeine politische und soziale Dimensionen in der Begegnung von Kulturen gelten „kann“ (S. 10). Christel Weiler gibt einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der Aufführungsanalyse und des Performativen als zentrale Bereiche der Theaterwissenschaft sowie Hinweise auf deren „subjektive(n) Voraussetzungen“ (S. 36), auf „Selbst-Distanz“ (S. 37) sowie auf „geschulte(s) Wahrnehmen“, „trainierte(s) Erinnerungsvermö-

gen“, „Wissen“ und „Sprache“ (S. 39) als Mittel des Beschreibens und des Aufschreibens. Jens Roselt setzt die Analyse der „Interpretation“ als „Prozess der Bedeutungserzeugung, für den das Subjekt konstitutiv ist“ (S. 47), fort und betont, dass „das Zuschauen im Theater eine Tätigkeit“ (S. 49) ist und „das Verstehen selbst zum Ereignis“ wird (S. 51). Auch Clemens Risi betont bei seiner Untersuchung zum Musiktheater diese Perspektive; er hebt die „Erfahrungsdimension“ vor den „Bedeutungsschichten“ hervor, also „die Priorität der *Erfahrung* vor dem Verstehen“ (S. 59 f.) und deren Verbindung mit dem „Ereignis“ des Theaters (S. 62).

In den folgenden Beiträgen geht es um die „Materialität des Körpers“ (Kolesch), um das Verhältnis von Theaterwissenschaft und Theaterpraxis, sprich den Probenalltag (Pfaff), um das Archiv des Instituts für Theaterwissenschaft der FU Berlin (Walsch), um „theatralische Raumerlebnisse“ im Geistlichen Spiel“ (Kreuder), um das „Krisenphänomen“ des „Theaters als Skandal“ (Sollich), um das Web 2.0 und die „sogenannte Schwarmintelligenz“ (Horn), um „künstlerische Strategien der Verausgabung“ nach Bataille (Gronau), um den „Wandel von der Prozess- zur Ereignisästhetik“ (Umatham), um Semiotik und Performativität bei John L. Austin (von Hantelmann) und um einen „ironischen Brief nach Peking“ (Gissenwehler).

Matthias Warstat's Überlegungen „zum Verhältnis von Theater und Gesellschaft“ möchte ich etwas genauer betrachten. „Theaterwissenschaft als Gesellschaftswissenschaft“ verstanden, fokussiert sich nach Warstat auf drei „verschiedene Richtungen“: Theater (1) als „gesellschaftlicher Ort“, (2) „als Modell für Gesellschaft“ und (3) „als Ausnahme“, „in seiner Differenz zur Gesellschaft“ (S. 116). Dabei verweisen (1) Beispiele des Gegenwartstheaters (Pollesch, Schlingensiefel) nach Jacques Rancière auf das Streben nach der „Teilhabe an den Bühnen der Sichtbarkeit“ und auf die Reflexion der „Randlage des Theaters“ als „neue politische Relevanz“ (S. 121). Theater als Modell (2) ist im Gegensatz zur Spiegelmetapher („Theater als *Spiegel* der Gesellschaft“, S. 122) zu verstehen als „handlungsleitendes“ „Laboratorium“, wie es in besonderem Maße im theaterpädagogischen Kontext zu finden ist. Schließlich präzisiert Warstat den Aspekt der Ausnahme als „ästhetische Differenz“ und zugleich als „Ausnahme von der (gesellschaftlichen) Regel“ (S. 125) mit Hilfe des theoretischen Ansatzes von Agamben, insbesondere des Schwellenbegriffs. Hier haben wir in der Tat drei Richtungen, die sich allerdings nach meiner Wahrnehmung im Gegenwartstheater oft berühren und sogar verbinden: Teilhabe, Laboratorium und ästhetische Differenz bilden keine Gegensätze, sondern im Idealfall ein hoch brisantes politisches Theaterereignis.

All dies anregend und zum Weiterdenken für Theater und theaterpädagogisch interessierte Leser/Innen.

Florian Vaßen

Wolfgang Beck: Chronik des europäischen Theaters. Von der Antike bis zur Gegenwart. Mit umfassender Bibliographie. Stuttgart/Weimar: Metzler 2008. ISBN 978-3-476-02295-0 (355 S.)

Wem Manfred Braunecks sechsbändige große Theatergeschichte „Die Welt als Bühne. Geschichte des europäischen Theaters“ (1993-2007) zu umfangreich oder zu teuer ist, der kann nun zumindest die Chronik und die umfangreiche Bibliographie in aktualisierter Form als gesonderte Publikation erwerben, lohnend ist es allemal. Auf 238 Seiten wird in zwei Rubriken, „Personen des Theaters/Bühnenergebnisse“ und „Zeitgeschichte/Theaterwesen“ eine Chronik des europäischen Theaters von der Zeit des frühen antiken Theaters in Griechenland bis ins Jahr 2007 präsentiert. Dabei werden vor allem auch die „unterschiedlichen Entwicklungen in den verschiedenen Regionen Europas“ (S. V) berücksichtigt. „Rascher Überblick“, so heißt es weiter mit gutem Recht im Vorwort, „ist ebenso möglich wie tiefergehende, vergleichende Analyse, die Zusammenhänge, Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten der Theaterentwicklung“ (S. V) ermöglicht. Wir erhalten so einen sehr guten Überblick über die verschiedensten Theater-Ereignisse.

Ebenso hilfreich ist die umfangreiche Bibliographie (116 Seiten), die klar gegliedert ist und umfangreiches Material zu grundsätzlichen Fragen des Theaters (Bibliographien, Lexika, Überblicksdarstellungen) sowie „grundlegende Werke zum Theaterbetrieb und seiner Organisation, zur Bühnentechnik, Dramaturgie, Regie, Schauspielkunst“ (S. V) vorlegt. Die Bereiche Ballett und Zirkus, etwas problematisch als „Sonderformen des Theaters“ bezeichnet, werden ebenfalls ausführlich bibliographisch erschlossen. Hervorzuheben ist vor allem, dass das Theater der verschiedenen europäischen Länder, gegliedert nach nord-, west-, mittel-, ost- und südeuropäischem Theater, das z. B. neben umfangreichen Abschnitten zu Italien und Spanien auch das Theater aus Portugal, Jugoslawien, Albanien, Griechenland, Malta und Zypern enthält, und zum Teil noch nach Epochen, dem Interessierten zugänglich wird. Indem so Literatur zum Theater der anderen europäischen Länder erschlossen wird, besteht die Möglichkeit, über den Tellerrand des deutschen Theaters hinauszusehen – eine Chance, die Theaterpädagog/innen und Theaterwissenschaftler/innen ergreifen sollten, um nicht in ihrem nationalen Denken zu verharren.

Florian Vaßen

Johann Christian Müller: Meines Lebens Vorfälle und Neben-Umstände. Teil 1: Kindheit und Studienjahre (1720–1746). Herausgegeben von Katrin Löffler und Nadine Sobirai. Leipzig 2007. 423 Seiten. 32 Bildseiten. ISBN 978-3-937146-44-7.

Mit diesem Buch lebt man so richtig auf als DUDEN-Rechtschreib-Geschädigter: In ihm

Rezensionen

lebt noch der Eigensinn, die Würze der Sprache! Die Herausgeberinnen und der Verlag haben etwas Gutes getan, indem sie die Sprache des 18. Jahrhunderts, in der dieser Lebensbericht abgefasst ist, bestehen ließen. Und sie *besteht* die Probe im 21. Jahrhundert. Will man alltägliche Lebensumstände, Lebensgeschichten, Erlebnisgeschichten, Alltagsleben, Studienleben, Reiseumstände, kulturelle Eigentümlichkeiten kennen lernen und arbeitet man eventuell an einer historischen Revue, so wird hier auf 332 Seiten, schön vom Autor mit Randbemerkungen versehen, eine Fülle des Materials in hoher Anschauung und im Detail geliefert. Ein Buch wie ein *feature*!

Johann Christian Müller wird 1720 als Sohn eines Schmieds in Stralsund geboren und wächst in gesicherten und anregenden Verhältnissen auf, studiert in Jena, Leipzig und Greifswald, ist 10 Jahre Hofmeister in vorpommerschen Adelsfamilien und ab 1735 Pfarrer an der Heilig-Geist-Kirche in Stralsund bis zu seinem Tod 1772 (vgl. S. 335).

Die Herausgeberin Katrin Löffler schreibt in ihrem Nachwort: „Die Autobiographie gibt es ohnehin nicht; autobiographisches Schreiben ist ausgesprochen vielfältig. Dennoch assoziiert man heute mit Autobiographie primär einen Text, indem jemand von der Prägung der eigenen Persönlichkeit im Zusammenspiel von individuellen Anlagen und sozialem Umfeld erzählt und einen subjektiven Blick auf seine Zeiten wirft. Diese Form bildete (aber, Anm. gk) sich erst im späten 18. Jahrhundert heraus, nachdem der Empfindsamkeit und des Sturm und Drang die psychologische Selbstwahrnehmung verfeinert und ein neuartiges Bewusstsein von Individualität geschaffen und versprachlicht hatten“ (S. 347). Bei Johann Christian Müller also findet wenig introspektiv statt, wenig Beobachtung der Psyche, dafür sehr viel Beschreibung der Außenverhältnisse – gewissermaßen panoramisch wie auf den Bildern von Pieter Breughel, die für Bertolt Brecht auch vorbildhaft waren für seine künstlerische Produktion. So wird Lebensgeschichte als Zeitgeschichte des Subjekts sichtbar. Es bietet sich an, an Reportage, an ein Journal, an eine Zeitung zu denken (auch dass ein älterer Begriff, der soviel bedeutet wie: über die Zeit, in der man lebt, Zeugnis abzulegen) oder eben mit modernen Medienbegriffen: an das Format *feature* (ein *feature* sei „wie ein voller LKW, der kunstvoll gefahren wird“, also ein Lastwagen voller Informationen, der von einem Subjekt sorgfältig, seine Subjektivität und die seiner Ladung nicht verleugnend, gefahren wird – so sagte es einmal *der* Pionier des Rundfunk-Features, Peter Leonhard Braun, geb. 1929). Ausführlich und exemplarisch berichtet der ‚Reporter‘, der beteiligte Beobachter/der beobachtende Teilnehmer Johann Christian Müller vom studentischen Leben, vom Reisen und den Bekanntschaften, die man dabei machen kann, und den Erzählungen, die man dabei hört, er

liefert Städtebilder und Milieuschilderungen (auffällig viele Schlägereien passieren, namentlich im studentischen Milieu), Leipzig wird als eine internationale, multikulturelle Stadt vorgestellt („Ungarn, Siebenbürgern, Jüden, Türken, Griechen, Araber, Armenier, Chineser, Persier, Mohren, Rußen, Holländer, Engelländer p. p.“ (S. 48). Und Müller berichtet von Vergnügungen, die an unsere heutige Eventkultur durchaus zu erinnern vermögen: aber es waren Schlittenfahrten mit karnevalesken Verkleidungen ins Spielen, es waren Gärten, in denen getanzt wurde, und es war auch das Theater, namentlich die Oper. Über den Niedergang der einst berühmten Hamburger Oper heißt es: „Schade war es daß ich von den ehemals so berühmten Opern nichts zu sehen bekam. Sie pflegten freilich um die Winter Zeit gespielt zu werden, aber sie hatten nun auch über dem gänzlich aufgehört.“ (S. 292). Die klugen Anmerkungen der Herausgeberinnen (immerhin von S. 357–401!) klären uns zum Missstand der Hamburgischen Opern-Situation kompetent so auf: „Im Jahr 1678 war die erste bürgerliche Oper Deutschlands, die vorzugsweise deutsche Opern auf die Bühne brachte, in Hamburg am Gänsemarkt eröffnet worden. Nachdem es immer wieder finanzielle Engpässe gegeben hatte, musste das Unternehmen 1738 aufgeben. Das Haus wurde durch Schauspieltruppen und die Mingottische Operngesellschaft bespielt und 1764/65 durch einen Neubau ersetzt (1850 abgebrochen); 1827 zog die Oper in die Dampforstraße.“ (S. 396) Unser Zeitzeuge Müller berichtet uns von den Intrigen um den Professor Gottsched und um die Theaterprinzipalin Caroline Neuber („Neuberin“). Auch in diesem Falle versorgen uns die Herausgeberinnen durch ihren Anmerkungsapparat mit Hintergrundinformationen. Und ganz plastisch berichtet Müller von Theaterbesuchen und von seinem „Urteil über die Schauspiele“: „Ich habe auch diese Neubersche Schauspiele dann und wann besucht, und ich glaube daß derjenige, der nur einen Geschmack an der Tugend und einen Ekel vor dem Laster empfindet, daselbst, bei wohlgerichteten Schauspielen nemlich, in diesen Neigungen könne gestärket, und von mancher Thorheit des gemeinen Lebens, die man sonst als Gewohnheit wegen überhinsieheth, könne abgehalten werden. Ich nutzte diese Zeit (im Schauspiel, Anm. gk) doppelt. Sobald der Vorhang niedergelassen, stunden die Ohren nicht allein zum Anhören der Musik, sondern auch die Augen zum Bemerkn der gegenwärtigen Personen, und besonders in den Logen. Es ist eine Lust aus dem äußerlichen, nach der Kleidung, der Gesellschaft, denen Minen, Blicken, Zieren und Bewegungen das innerliche zu beurteilen, und man erfährt wie schwer sich die menschlichen Schwachheiten, auch bei allen Zwange verbergen lassen.“ (S. 245) Schauspielersches Bühnengeschehen also im Kontakt der gesellschaftlichen Bühnen und ihrer Moral.

Der Verlag hat dem sorgfältig edierten Buch 32 farbige Illustrationen (Personen und Stadtansichten auf zeitgenössischen Stichen) auf Kunstdruckpapier beigelegt. Das Buch ist philologisch vorbildlich gemacht – eigentlich überflüssig zu sagen, bei einem Verlag wie Lehmanns in Leipzig, der bisher durch exzellente Editionen hervorgetreten ist. 2009 soll der zweite Band der Lebenserinnerungen von Johann Christian Müller erscheinen. Er behandelt seine Hofmeisterzeit (Lehrer und Erzieher) in Norddeutschland (1746 bis 1754). Man darf sich darauf freuen.

Gerd Koch

Zehra Ipsiroğlu: Eine andere Türkei. Literatur, Theater und Gesellschaft im Fokus einer Randeuropäerin. Frankfurt (Main) 2008 (Verlag Brandes & Apsel). ISBN 978-3-86099-877-9

Die Verfasserin Ipsiroğlu konnten wir schon als Mitarbeiterin in den *KORRESPONDENZEN/Zeitschrift für Theaterpädagogik* begrüßen. Nun legt sie einen Sammelband vor, der Literatur, Theater und Gesellschaft der Türkei und gespiegelt in deutschen Kontexten vorstellt. Das tut sie mit „calescope eyes“ (wie es bei den Beatles hieß) – einmal, was die Themenvielfalt und dann, was die Formen der Beiträge anbetrifft. Wir finden Hinweise auf Studiensituationen in Deutschland und in der Türkei, wir finden Berichte aus der aktuellen Kunstszene, kritische Bemerkungen zu Lehr-Lern-Situationen, zu theater- und literatur-theoretischen Debatten, zu theatermethodischen, kreativen Vorgehen. Viele Beiträge sind aus Eingriffen der Verfasserin entstanden. Sie verleugnen nicht, dass die Verfasserin als Beteiligte an kulturellen Prozessen schreibt. Das macht die Beiträge jeweils gut lesbar – zugleich aber verlangt es Leser/innen, die gerne eigensinnig zugreifen und nicht unbedingt auf eine systematische Abhandlung aus sind. Zehra Ipsiroğlu versucht sich in ihrem Buch auch in literarischer Schreibe: das Buch wird so zu einer ‚Montage der Attraktionen‘ (Sergej Eisenstein) – ich bekomme Einblicke in mein Land, ich bekomme differenzierte Blicke in eine gar nicht so monolithische Türkei (von einem attraktiven und produktiven Beispiel aus dem Dorf Kazan in der Nähe von Ankara habe ich am 18. 12. 2008 in der Internet-Zeitschrift „Spielart“ < www.spielart-berlin.de > *berichtet*: „Ungeschützte Bemerkungen zu ‚Creative Drama‘“).

Zehra Ipsiroğlu liefert uns als „Randeuropäerin“ die Möglichkeit einer Ortsveränderung im Wahrnehmen und Denken – das kann wahrlich nicht schaden. Multi- und Interkulturalität werden zur Transkulturalität, und ein solches Buch weist über (durchaus gut gemeintes) Theater mit Ausländern oder mit und für Menschen mit so genanntem Migrationshintergrund hinaus. Wie wäre es, wenn wir generell von Transkulturalität und gemischten Verhältnissen ausgingen

(Edouard Glissant empfiehlt, in der Kategorie von „Kreolisierung“/„creolité“ zu denken – also gegen ein kulturelles ‚Reinheitsgebot‘)?

Gerd Koch

Lisa Peschel (Hrsg.): Theatertexte aus dem Ghetto Theresienstadt 1941–1945. Prag 2008./Lisa Peschel (ed.): Divadelní texty z terezínského ghetta. Praha 2008. Akropolis Verlag. ISBN 978-80-86903-82-8.

Kontakt in deutscher Sprache

< tomas.akropolis@worldonline.cz >

< sklad.lublanska@kosmas.cz >

Internet Buchhandlung < www.kosmas.cz >

Am 13. 11. 2008 wurden während der Berliner Gespräche zur Theaterpädagogik „Theatertexte aus dem Ghetto Theresienstadt 1941–1945“ vorgestellt, und es wurde ein Beispiel auf DVD gezeigt, wie heute in Südböhmen mit einem Text von damals unter Teilnahme eines Ghetto-Überlebenden pädagogisch gearbeitet wurde.

Lisa Peschel, eine Theater-Forscherin aus den USA, hat in Europa und Israel nach Theater-texten gesucht, die im nationalsozialistischen Ghetto/KZ Theresienstadt (Terezín) entstanden und gespielt wurden. Bei Überlebenden, deren Verwandten und Freunden konnte sie noch fündig werden. Es sind Kabarett-Sketches, Revuen vorhanden, Theater-Texte (manche blieben nur fragmentarisch überliefert; ein anderer kam nicht zur Aufführung ...).

Nun ist die zweisprachige (tschechisch/deutsch) Buchausgabe erschienen. Ein drucktechnisch professionell und zugleich liebevoll gemachtes Werk von etwa 600 Seiten; mit Text-Faksimiles, mit Bildern und mit sorgfältigen Kommentaren, Erklärungen, so dass mehr als 60 Jahre später ein Kontext hergestellt werden kann.

Der Autor Ivan Klima war als Kind drei Jahre in Theresienstadt – später, 1977, wird in seiner Prager Wohnung die „Charta 77“ der dissidenten Menschenrechtler verfasst. Er hat dem von Lisa Peschel sachkundig herausgegebenen Band einen kleinen Aufsatz „Das Theresienstädter Theater“ beigesteuert: „Als kleiner Zuschauer ... habe ich einige ... Vorstellungen erlebt – neben Puppenstücken auch Opern ... Heute noch fühle ich die besondere Atmosphäre voller Erregung, Emotion, Freude und Schmerz.“ Das hier zur Lektüre und als Anregung für Theaterarbeit empfohlene Buch liefert uns Vergegenwärtigung: Erregung, Emotion, Freude und Schmerz.

Gerd Koch

Werner Hecht: Brechts Leben in schwierigen Zeiten. Geschichten. Frankfurt am Main 2007. 307 Seiten. ISBN 978-3-518-41939-7.

Über den Theaterpraktiker, Theoretiker und den Stückeschreiber Bertolt Brecht liegen un-

zählige Publikationen vor. Kontinuierlich ist der Experte Werner Hecht innerhalb dieser Veröffentlichungen kompetent vertreten. Er hat Werkausgaben betreut und Einzeluntersuchungen vorgelegt. Es gibt von ihm die große *Brecht Chronik 1889–1956* (1997) mit einem umfangreichen Ergänzungsband von 2007: unumgängliches Material für alle, die sich mit Bertolt Brecht beschäftigen wollen. Mit seiner neuesten Buch-Veröffentlichung hat Werner Hecht einen neuen Ansatz seiner Beschäftigung mit Bertolt Brecht vorgelegt: er wählte den narrativen, Geschichten erzählenden Ansatz. Das macht im Übrigen für diejenigen, die sich zum ersten Mal mit Bertolt Brecht oder mit Brecht im Zeitkontext befassen wollen, den Einstieg vergleichsweise leicht. Werner Hecht wählt gewissermaßen das Biografische als Struktur der Darstellung: Denkbar wären ja auch literatur- oder theater-systematische oder – historische Ansätze – die Werner Hecht in diesem Falle gekonnt einbettet in die Dynamik einer politisch-künstlerischen Biografie, einer Werk- und Epochen-Biografie. „Die meisten Beiträge behandeln Ereignisse aus den Jahren 1949 bis 1956, weil wichtige Fakten, die diese Zeit dokumentieren, erst nach der Wende zugänglich geworden sind. Durch sie werden erst die Aufregungen, Schwierigkeiten und Mühen erkennbar, die er (Brecht, Anm. gk) hatte ...“ (S. 7)

Das Buch ist detailliert gegliedert (Überblick S. 9, detailliertes Inhaltsverzeichnis S. 303 ff., Personen- und Werkregister von S. 294 bis S. 302), so dass man als Leser oder Leserin gut auswählen kann, an welcher Stelle der Brecht-Geschichte man einsteigen möchte. Ich etwa habe mir – wegen meines Interesses an der Theaterpädagogik – die Ausführungen zu Theatermodellen/zur Theaterarbeit des Berliner Ensembles (S. 170 ff., S. 191), seine Bemerkungen zur Akademie der Künste ausgewählt, der Brecht „in allen künstlerischen Fragen eine höhere Befugnis zu(mißt) als der Regierung oder einer Partei. Viele Künstler, die in der Akademie mitwirken, stimmen Brecht in dieser Grundfrage zu. Dadurch sind grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen mit den Genossen vorprogrammiert. (–) Zu einem ersten größeren Eklat kommt es bei den Proben zur Oper *Das Verhör des Lukullus* von Brecht und Dessau in der Deutschen Staatsoper“ (S. 187 f.). Mit solchen Einwendungen gegen seine Arbeit hat Brecht etwa zu kämpfen: „Über die Sektion Darstellende Kunst heißt es u. a., daß auf dem Gebiete des Theaters ‚der Brecht-Kreis‘ das Feld behauptete; ihm werden ‚einseitige Proletkulttendenzen‘ nachgesagt und eine Vereinfachung der schauspielerischen Leistungen ‚bis an die Grenze der Dürftigkeit““ (S. 189 f.). Interessant war mir auch das Kapitel mit der Überschrift „Das Studium“ (S. 207 ff.). Darin geht es um die damaligen Interventionen seitens der Theater-Zeitschrift „Theater der Zeit“, die im Namen (?) von Stanislawski gegen das brechtsche Theater-Machen zielen. Die so ge-

nannte Stanislawski-Konferenz nimmt Brecht als Herausforderung, um das Werk des großen Theatermannes Stanislawski mit seinen Mitarbeiter/innen zu studieren. „Bei der Lektüre der Bücher (Stanislawskis, Anm. gk) ... erfährt Brecht von zahlreichen methodischen Details. Besonders ergiebig sind für ihn in die Probenbeispiele ... So interessiert sich Brecht für die Methode, Eigenarten für eine Figur dadurch zu finden, daß für sie Tages- und Lebensläufe angefertigt werden ... Ein anderes Beispiel: ... Stanislawski (hat) jede Übertreibung auf der Bühne strikt und energisch verboten ..., aber während der Proben ... die Übertreibung seiner Handlungen und Beziehungen auf der Bühne ... zuließ. Das ist für Brecht eine glückliche Entdeckung ...“ (S. 213) „Brecht rekapituliert drei Phasen der Arbeit an der Rolle: das Kennen- und Verstehenlernen der Figur, das Suchen nach Wahrheit der Figur im subjektiven Sinne und schließlich die Ablieferung der Figur, die der Schauspieler geworden ist, an die Gesellschaft. Diese Phasen, meint Brecht, können sich bei der Probenarbeit mitunter ineinander verschieben ... Weniger angetan ist er von den Methoden der Konzentration, die ihn an Verfahrensweisen der Psychoanalytiker erinnern. Sie dienen also näher zur Heilung einer Krankheit sozialer Art, im übrigen aber bekämpfen sie meist nur die ‚Folgen der Krankheit‘, ‚nicht ihre Gründe““ (S. 213; die entsprechenden, hier angeführten Zitate finden sich in der neuen Brecht-Ausgabe, Bd. 23).

Das Buch „Brechts Leben in schwierigen Zeiten“ konnte nur jemand schreiben, der über äußerst umfangreiches Wissen dem Gegenstand gegenüber verfügt. Das ist bei Werner Hecht der Fall. Außerdem ist Werner Hecht ein begnadeter Erzähler, so dass man den Ausführungen dieses Bandes gewissermaßen ‚zuhören‘ kann. Ein Hör-Buch etwas anderer Art. Es ist zugleich eine gelungene Einführung in das Werk eines der wichtigen Theorie-Praktiker des Theaters im 20. Jahrhundert.

Gerd Koch



Was vom Theater bleibt ...

steht in **Theaterheute.**

Jetzt kostenlos und unverbindlich probelesen:
www.theaterheute.de/8903



wkz 8903

Ja, bitte schicken Sie mir eine kostenlose und unverbindliche Ausgabe von Theaterheute - das meinungsführende Theatermagazin.

Einfach ausgefüllt senden an:
Friedrich Berlin Verlag,
PF 100150, 30917 Seelze Fax: 0511 / 400 04 - 170

Name / Vorname

Straße / Hausnummer

Postleitzahl / Wohnort

ANKÜNDIGUNGEN

Die Arbeit kann beginnen!

Gründung des Landesverbandes Theaterpädagogik Niedersachsen e. V.

Am 12. Dezember 2008 wurde der Landesverband Theaterpädagogik Niedersachsen gegründet. Angesichts der Ergebnisse der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ und von PISA war es dringend erforderlich, dass sich theaterpädagogische Initiativen, Institutionen, Verbände sowie Einzelpersonen zu einem Netzwerk zusammenschließen. Damit findet eine Bewegung ihren Abschluss, die frei arbeitende Theaterpädagog/innen, Theater und Kultureinrichtungen, Theaterpädagogische Zentren, Schulen und Hochschulen sowie theaterpädagogische Verbände wie den Fachverband Schultheater-Darstellendes Spiel in Niedersachsen zusammenführen.

Die zukünftige theaterpädagogische Arbeit wird sehr vielfältig sein. Es gilt adäquate Rahmen- und Handlungsbedingungen für die Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen, besonders aber von Kindern, Jugendlichen, Alten und Menschen mit Migrationshintergrund, an einer umfassenden kulturellen Bildung zu ermöglichen. Bestehende Netzwerke sollen unterstützt und Modellversuche initiiert werden, die Kooperation mit den Schulen, der Soziokultur und der Jugendarbeit soll verstärkt, die Theaterarbeit auf alle Schularten ausgeweitet werden. Der Landesverband versteht sich im Bereich Theaterpädagogik als Ansprechpartner für die niedersächsische Landesregierung. Aber auch berufsbezogene Aspekte wie die Befreiung der frei arbeitenden Theaterpädagog/innen von der Umsatzsteuer sind für die zukünftige Arbeit von Bedeutung.

Der Vorstand, der möglichst die verschiedenen Regionen des Flächenstaats Niedersachsen und die unterschiedlichen Arbeitsfelder abdecken soll, besteht aus Tom Kraus (TPZ Lingen, Geschäftsstelle), Juliane Steinmann (TPZ Hildesheim), Iris Hörtzsch (freie Theaterpädagogin), Jörg Kowollik (Jugendkulturarbeit Oldenburg), Anna Pallas (Theaterpädagogische Werkstatt Osnabrück) und Prof. Dr. Florian Vaßen (Leibniz Universität Hannover). Die erste Mitgliederversammlung findet am 18. April 2009, 14.00–18.00 Uhr im Conti-Hochhaus, Raum 415, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover statt.

Alle Interessierte sind eingeladen mitzuarbeiten.

Lasst uns zusammen eine basisnahe und zugleich überregionale Organisation der Theaterpädagogik in Niedersachsen aufbauen!

Kontakt: Tom Kraus info@tpzlingen.de

Florian Vaßen

Der neue Vorstand des Landesverbandes Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. (v. l. n. r.: Iris Hörtzsch, Tom Kraus, Jörg Kowollik, Juliane Steinmann, Florian Vaßen, es fehlt Anna Pallas)

Fotos: Anna Schäflein und Manuela Himmelreich



Theaterschule Yorick
Berufsfachschule für
Theater und
Theaterpädagogik

089-67 20 20
www.theaterschule.de

Körper im Spiel

Ute Pinkert

– Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen

ISBN 978-3-937895-75-8,
192 Seiten, 2008, 14,80 €

... die charakteristischen Besonderheiten ästhetischer Weltzugangsweisen nicht nur theoretisch zu statuieren, sondern auch empirisch differenziert erforschen ... fragen, was in ästhetischen Bildungsprozessen konkret geschieht ... welche Wirkungen ... Aufgabe, wissenschaftliche Perspektiven, Methoden zu entwerfen, mit deren Hilfe ... Beschreibung ästhetischer Bildungsprozesse in ihrer Komplexität und Situationsgebundenheit ... sowie Wirkungen definiert und nachweisbar werden. Das Buch ... auf einer Tagung an der Universität Oldenburg entstanden ... einen Beitrag leisten... im Zentrum: die Performativität ästhetischer Bildungsprozesse – die Tatsache, dass in der konkreten Praxis immer Körper im Spiel sind ... Beiträge diskutieren grundlegende Forschungsansätze und stellen Untersuchungen verschiedener Wirkungsaspekte theater- und kunstpädagogischer Projekte vor.



Schibri-Verlag

„anders sein – Anderssein“ Dotierter Literaturwettbewerb des BDAT für junge Menschen

Zum dritten Mal schreibt der Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) einen bundesweiten Literaturwettbewerb für Autorinnen und Autoren bis 26 Jahre aus. Unter dem Motto „anders sein – Anderssein“ sollen junge Menschen dazu ermutigt werden, sich mit dem vielschichtigen Thema auseinanderzusetzen und zu artikulieren. Der Preis ist mit insgesamt 4.000 Euro dotiert, Bewerbungsschluss ist der 31. Juli 2009.

Gesucht werden Theaterstücke, Szenen und Texte aller Art, die mit theatralen Mitteln zu gestalten sind. Politische, soziale, kulturelle, gesellschaftliche oder auch ganz individuelle Beobachtungen und Fragestellungen können dabei eine Rolle spielen. Was bedeutet es aus der Perspektive junger Menschen, anders zu sein und welche Folgen und Konsequenzen können damit verbunden sein? Ernste Texte sind ebenso gewünscht wie humorvolle Beiträge. Die Preisträger werden durch eine fachkompetente Jury ausgewählt und im Dezember 2009 nach Berlin zur Preisverleihung eingeladen.

Der Wettbewerb wird in Kooperation mit der Verlagsgruppe Ahn & Simrock Bühnen- und Musikverlag GmbH, Hamburg sowie mit „Interplay Europe e. V.“ (Verein zur Förderung junger Dramatikerinnen und Dramatiker) durchgeführt. Schirmherrin ist Gitta Connemann (MdB), Vorsitzende der Enquête-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2003–2007).

Die Preisträger werden vom BDAT und den Kooperationspartnern mit weiteren Maßnahmen nachhaltig unterstützt. Weitere Informationen unter: www.bdat.info.

Der BDAT wird gefördert vom Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

Ihre Ansprechpartnerin:

Katrin Kellermann, (Öffentlichkeitsreferentin)
Fon +49 (0) 591 9 66 57 55
Fax +49 (0) 591 9 66 57 56
e-mail: kellermann@bdat.info

Rahmenbedingungen für Theaterpädagogik in Brasilien – Eine Übersicht

Im Oktober 2008 fand der **ABRACE**-Kongress statt. Die *Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Brasilianischer Bund für Forschung und Post-Graduierung in Szenischer Kunst)* organisiert alle zwei Jahre einen nationalen Kongress im Bereich Theater, der sich in Arbeitsgruppen wie Geschichte des brasilianischen Theaters, Performance, Ethnoszenologie, Tanz, Dramaturgie und auch Theaterpädagogik aufteilt. Diese Arbeitsgruppe ist eine der umfangreichsten mit Teilnehmern aus ganz Brasilien. Themenschwerpunkt sind u. a. Theater in der Schule, Inszenierung, Kindertheater, Theater im sozialen Bereich (community theater) und theoretische Themen der Theaterpädagogik.

2010 wird der **IDEA- (International Drama and Theatre in Education Association)** Kongress in Belém do Pará (im Amazonasgebiet) stattfinden.

Die Rahmenbedingungen für Theaterpädagogik sind damit sehr hoffnungsvoll! Institutionell vermehren sich im akademischen Bereich Kurse für die Ausbildung von Theaterpädagogen. Das brasilianische Erziehungssystem beinhaltet in der Grundschule Kunst-Unterricht, der Theater, Tanz, Visuelle Kunst und Musik einbezieht. Die spezifische Ausbildung in diesem Bereich entwickelt sich sehr positiv, so dass Theaterpädagogen heute ein breites Arbeitsfeld haben.

Ingrid Koudela

Zwölf AutorInnen stellen sich der Frage, wie Theaterarbeit auf bedeutungsvolle Lebenslagen und Krisen eingehen kann. Es werden dabei die Schnittstellen von Pädagogik und Therapie, von Kunst und Heilung sowie von Neurobiologie und Körpertherapie in Bezug auf Drama- und Theatertherapie in den Blick genommen. Im Zentrum der Artikel stehen Methoden biografisch zentrierter Theaterarbeit (z. B. bei Obdachlosigkeit, Migration, Sterben und Tod). Zielgruppen sind Frauen, Kinder und Jugendliche, Straftäter und Personengruppen mit Persönlichkeitsstörungen.

Schibri-Verlag

Spielend leben lernen
Lilli Neumann/Doris Müller-Weith/Bettina Stoltenhoff-Erdmann (Hg.)

• ISBN 978-3-937895-52-9,
420 Seiten, 2008, 24,90 €

Neue Lehr- und Lernkulturen entwickeln – Theaterpädagogische Schwerpunkte an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Ein Zentrum für künstlerische und kulturelle Bildung

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde im Zuge der Entwicklung der LehrerInnen-Aus- und Weiterbildung in Österreich ein Zentrum für künstlerische und kulturelle Bildung gegründet. Dieses Zentrum dient u. a. einer Neuakzentuierung theater- und dramapädagogischen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Österreich rund um Schule und Hochschule.

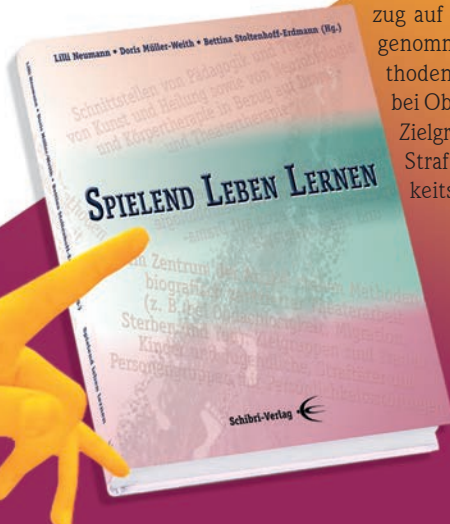
Österreichweiter Hochschullehrgang in Drama- und Theaterpädagogik

Zu den Arbeitsschwerpunkten des Zentrums gehört u. a. die Organisation und Durchführung eines österreichweiten Hochschullehrgangs „Methode Drama“, bestehend aus einem Basislehrgang („Grundlagen des Darstellendes Spiels und Einführung in die Drama- und Theaterpädagogik“) und einem Aufbaulehrgang („Theorie und Praxis der Drama- und Theaterpädagogik in pädagogischen Arbeitsfeldern“). Der Lehrgang kann berufsbegleitend absolviert werden und umfasst insgesamt acht Studensemester. Die Module beinhalten sowohl Theatertraining, Dramaturgie und Regie als auch „Drama in Education“, d. h. Drama als ganzheitlich kreative Form des Lernens in allen Fächern und als fächerübergreifendes Prinzip. Die Seminare werden ergänzt durch Hospitationen an Schulen und berufspraktische Übungen. Das Interesse am Lehrgang war seit Beginn der Ausschreibung im Frühjahr 2008 sehr groß und so konnte die Ausbildung im Juli 2008 mit mehr als 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfolgreich gestartet werden.

Fachsymposien – Bildung und Ästhetik

Für Mai 2010 plant das Zentrum ein erstes Fachsymposium gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. In der Entwicklungsarbeit im ExpertInnenteam und einer internationalen Durchführung soll der Versuch unternommen werden, Klarheit darüber zu schaffen, was ästhetische Bildung heute bedeutet und welche Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie ihr Potenzial entfalten kann. Das Fachsymposium richtet sich an Lehrende künstlerischer Fächer, an Lehrende aller Schularten und VertreterInnen von Bildungsinstitutionen und alle Personen, die an ästhetischen Prozessen interessiert sind.

Nähere Informationen zum Zentrum für künstlerische und kulturelle Bildung und **Kontaktaufnahme zu den AutorInnen:**
Egon Turecek / Barbara Pfaffenwimmer
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstr.1, 1210 Wien
www.kphvie.at



Anmeldeformular

Theater? Mit Mir?! | Drama in Education for Children and Adolescents at Risk

Internationale Konferenz an der Hochschule für Musik und Theater Rostock in Zusammenarbeit mit der Universität Rostock.
7. - 10. Mai 2009

Anmeldeschluss:

umgehend

Per Post:

HMT Rostock, Beim St.-Katharinenstift 8
18055 Rostock; z.Hd. Prof. Marion Küster

Per Internet:

www.theater-mit-mir.de Unterpunkt-Anmeldung

Per Fax:

0049 (0) 381 5108101

telefonische Nachfragen:

0049 (0) 174 132 571 0

Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen

Vorname: _____

Nachname: _____

Tätigkeit/Fachgebiet: _____

Einrichtung/Organisation: _____

Straße, Hausnummer: _____

PLZ, Ort: _____

Telefon: _____

Email: _____

- Teilnahmegebühr 140€
 Teilnahmegebühr erm. 70€ (Studenten)
 Tagesgebühr 50€

Sollte das Platzangebot überschritten werden, vergeben wir die Plätze nach Eingangsdatum der Anmeldung.

Die Anmeldung ist gültig nach Eingang der Teilnahmegebühr auf folgendes Konto:

Kontonummer: 133 292 160 1
Bankleitzahl: 130 101 11
Bank: SEB Rostock
für Überweisungen aus dem Ausland
IBAN: DE5913010111332921601
BIC: MARKDEF140
Verwendungszweck: Konferenz DS

Kurzinhalt:

Theaterarbeit mit risikobelasteten Kindern und Jugendlichen

3 Tage, 10 Workshops, 20 Fachreferate

Über 20 ExpertInnen und PraktikerInnen aus mehr als zehn Ländern

Wie ist das pädagogische und therapeutische Potential des Theaterspiels in sonderpädagogischen Zusammenhängen und sozialen Feldern anwendbar, um Risiken im individuellen Bereich (z.B. Erkrankung), in familiärer Umgebung (z.B. Gewalterfahrung) sowie im weiteren sozialen Umfeld (z.B. Armut) zu begegnen?

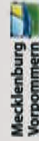
Die fachwissenschaftliche Konferenz richtet sich an PädagogInnen, Theaterschaffende, TherapeutInnen, SozialarbeiterInnen und PsychotherapeutInnen, die mittels theateraler Methoden neue Wege in der Arbeit mit risikobelasteten Kindern und Jugendlichen gehen wollen.

Es erwarten sie Expertenmeinungen, Erfahrungsberichte, Workshops und Diskussionen zu verschiedenen Schwerpunkten: Theater als Risikoschutzfaktor, integrative Theatergruppen mit autistischen Kindern, Wirkungsforschung zu Theater in der Schule sowie Förderung bürgerschaftlichen Engagements durch Theater.

Der Fachbereich Darstellendes Spiel der HMT Rostock und das Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung an der Universität Rostock laden Sie herzlich zum Erfahrungs- und Informationsaustausch ein.

Unter der Schirmherrschaft des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur in M-V Henry Tesch.

Förderer und Sponsoren:



STEIGENBERGER
HOTELS AND RESORTS

Theater? Mit Mir?!

Internationale Konferenz
Drama in Education for Children
and Adolescents at Risk

07. - 10. Mai 2009

Hochschule für Musik und Theater
Beim St.-Katharinenstift 8
18055 Rostock



www.theater-mit-mir.de



Universität Rostock

Ablaufplan

Alle englischsprachigen Referate werden simultan übersetzt.

Donnerstag, 7. Mai 2009

14.00 Ankunft

16.00 szenischer Stadtrundgang

19.30 Leonce und Lena 3. Studienjahr Schauspiel

21.00 Eröffnungsbuffet

Freitag, 8. Mai 2009

9.00 Eröffnung

Grußworte

Referat: „Das Spannungsfeld Theatertherapie und Theaterpädagogik“

Prof. Marion Küster (GER), Prof. Dr. Henri Julius (GER)

11.15 Keynote 1

„Distancing and Development: The paradox of the dramatic attachment“

Dr. Sue Jennings (UK)

14.00 Keynote 2

„Autism meets Theatre – Just imagine!“

Prof. em. PhD Adriana Schuler (USA)

15.30 Referate

„Theatertherapie als psychotherapeutisches Verfahren in der

Behandlung von Kindern und Jugendlichen“

Johannes Junker (GER)

„Playbacktheater – Eine künstlerische Methode im Heilungsprozess“

Gitte Martens (GER)

„Theaterarbeit mit Menschen aus dem autistischen Spektrum“

Dr. phil. Sieglinde Roth (AUT)

„Das spannungsreiche Dreieck Pädagoge-Künstler-Teilnehmer –

Theaterarbeit mit körperlich, geistig und mehrfach behinderten

Akteuren“

Christine Vogt (GER)

16.30 Workshops

„Integrated Playgroups for autistic Children“,

„Integrated Theatre Groups“

PhD Adriana Schuler (USA)

„Art Nest: a Base of Safety, Opening and Flight“

Sanja Krstanovic Tasic (SRB)

„Irgendwie anders-Mit dem Anderssein spielen - Theaterpädagogik an

Sonderschulen“

Dr. G. Czerny, Jovana Poepsel (GER)

„Dance for Transformation - Creating, not Creative“

Dan Baron Cohen & Manoela Souza (BRA)

18.30 Präsentation

Performance Gruppe CRIA (BRA)

20.00 Abendprogramm

Hafenrundfahrt

Kammermusikkonzert

Samstag, 9. Mai 2009

9.00 Keynote 3

„It helps to bring a creative mind: Creativity and the teaching of Drama/

Theatre“

Prof. Aud Berggraf (NOR) & Prof. Larry O'Farrell (CAN)

10.40 Referate

„Dramatherapy in Education“

Ellen Brunn (NOR)

„How can we empower adolescents to take responsibility“

Prof. Janinka Greenwood (NZE)

„Wenn Kunst auf prekäre Wirklichkeiten trifft“

Prof. Dr. Hanne Seitz (GER)

11.40 Referate

„Drama in educational programme experienced by school and age

children, parents and teachers“

PhD. Sen. Annuikka Häkämies (FIN)

„I'm the captain of my soul - Classroom drama as identity work“

Dr. Christin Hatton (AUS)

„Drama and games for cooperation“

Tintti Karppinen (FIN)

14.00 Workshops

„Shifting our centre - How can we begin to unlearn and learn to see

differently so that we can work effectively with young people at risk?“

Prof. Janinka Greenwood (NZE)

„Thinking and Doing Space - Sociocultural learning through

experience and learning to take action through theatre in education

programmes“

Adam Bethlenfalvy (HUN)

„Creative collective stages to risk transformation“

„Play and Democracy have a lot in common“

Betsi Pendry (SOA)

„Methoden des Darstellenden Spiels im Schulprogramm der

Sonderschulen“

Elke Mai-Schröder (GER)

„Drama, Theatre and story telling after the Post-Election violence in

Kenya 2007“

Orek D. Omondi (KEN)

14.00 Referat

„Creative processes in psychosocial intervention“

Cris Anthony Gonzales (PHI)

15.00 Referat

„Arts and urban Poverty in Hong Kong“

Eric Ng (HK)

16.30 Referat

„Theater zur Förderung des bürgersch. Engagements in der

Gemeinde Serra Negra, Brasilien“

Ailton Alves Gobra Neide (BRA), Neide Das Graas de Souza Bortolini (BRA),

Prof. Dr. Bettina Völter (GER), Prof. Marion Küster (GER)

„Social consequences of Globalization for the human species - The

capacity to relate to each other and to take cohesive social action“

Prof. Tim Prentki (UK)

„Three Faces of the Theatre of the Oppressed“

Peter Duffy (USA)

„Beyond Children's Theatre: Puppetry in Social Advocacy and

Education in Uganda“

Mercy Mirembe Ntangaare (UGA)

17.30 Präsentation

Dance-Storytelling „Celebration of the IDEA conference 2010 in Belem“

Manoela Souza (BRA)

19.30 Abendprogramm

Tanz und Musik im Apollosaal

Sonntag, 10. Mai 2009

9.00 Keynote 4

„Creating collective stages to risk transformation“

Dan Baron Cohen (Chairman IDEA)

9.45 Abschlussplenum

11.40 Reflektion

Konferenzfahrten zusammengefasst

12.40 Pressecafé

13.30 Exkursion

Ernst Barlach-Stadt Güstrow

Änderungen vorbehalten

„TheaterSpiel in der Primarstufe“

Bundeskongress des Bundesverbandes Theater in Schulen (BV TS)
vom 7. – 9. Mai 2009 in Nürnberg

Programm

Donnerstag, 07. Mai 2009

(Theater im Hubertussaal, Dianastraße 28, 90441 Nürnberg)

16.00 Uhr: Ankommen mit Kaffee

16.30 Uhr bis 18 Uhr

Eröffnungveranstaltung

Theatrale Einstimmung durch Mitglieder der Nürnberger Kulturtage der Grund-, Haupt- und Förderschulen

"Theater ist..." (GS Feucht)

Begrüßung: Prof. Dr. Julia Lehner, Kulturreferentin der Stadt Nürnberg, Dieter Linck, Vorsitzender BV TS

Impulsreferat 1:

Prof. Dr. Eckart Liebau, Universität Erlangen:

„Wozu das Theater?“

Impulsreferat 2:

Prof. Dr. Kristin Westphal, Universität Koblenz:

„Vom Finden und Erfinden. Theaterspielen in Schule und Kindergarten“

Ortswechsel

Kachelbau, Foyer Theater Mumpitz, Michael Ende Str. 17, 90429 Nürnberg

19 Uhr: Abendessen

20.00 Uhr: **Theateraufführung**

Kindertheater "Mumpitz" : „Die grandiosen Abenteuer der tapferen Johanna Holzschild“

Freitag, 08. Mai 2009

(Theater im Hubertussaal, Dianastraße 28, 90441 Nürnberg)

9.15 Uhr

Ortsbestimmung: Das Theater in der Primarstufe

Impulsreferat 3:

Dr. Gerd Taube (Kinder- und Jugendtheaterzentrum Frankfurt) (angefragt)

„Kinder spielen Theater“

9.45 Uhr bis 12.45 Uhr

Themen, die uns bewegen.

Begleitete Diskussionsforen zu aktuellen Fragestellungen des Theaters in der Primarstufe : „Open Space“.

Moderation: N.N.

dazwischen Obst, Kaffee und Wasserinseln

13 Uhr Mittagessen

Ortswechsel

(Südpunkt, Pillenreuther Str. 147, 90459 Nürnberg)

14.45 Uhr

Auftakt zu 17 Workshops zum Theater in der Primarstufe

(Sperberschule, Sperberstr. 85, 90461 Nürnberg)

15.15 Uhr Kaffee und Gebäck

15.45 bis 18.00 Uhr

Workshops

18.30 Uhr Abendessen im südpunkt

Gespräche

20.30 Uhr

Auf den Spuren der Henker in Nürnbergs Altstadt

Samstag, 09. Mai 2009

9.30 Uhr:

Best practice Blitzlichter aus

Hamburg: Karin Hüttenhofer, Lehrerin, Gunter Mieruch, Behörde für Bildung und Sport

Berlin: Michael Assies, Lehrer; Dr. Dorothea Kolland, Leiterin des Kulturamtes Neukölln

Nürnberg: Ulrike Mönch-Heinz, Lehrerin; Elfriede Hirschmann, Leiterin des Bereichs Schulen an der Regierung von Mittelfranken

Obst, Kaffee, Gebäck und Wasserinseln

11.00 Uhr: **Das Fach Theater in der Primarstufe. Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer Implementierung.**

Bildungspolitische Runde mit Vertretern aus Politik, Ministerien und Verbänden

Offene Podiumsdiskussion

13.00 Uhr: Verabschiedung und Ende

BV·TS
Bundesverband Theater in Schulen

Grundschulkongress:
„TheaterSpiel in der Primarstufe“
Veranstalter : Bundesverband Theater an Schulen (BVTS)

Anmeldung für: _____

Name: _____

Anschrift: _____

Hiermit melde ich mich verbindlich zum Kongress Theater mit Kindern vom 07. Bis 09. Mai 2009 in Nürnberg an.

Bis 26. März sind die Zimmer für uns reserviert und zu angegebenen Preisen wie unten angegeben buchbar. Bitte diese Anmeldefrist beachten!

1.	Tagungsbeitrag inklusive Tagungsmappe:	20.00 €
2.	Eintrittskarten für die Theateraufführung:	10.00 €
3.	Übernachtung mit Frühstück im 4 Sterne Hotel Ramada in 90478 Nürnberg, Münchener Str.25	
	im Einzelzimmer, 65 € pro Nacht, 2 Nächte:	130.00€
	im Doppelzimmer, 44 € pro Person und Nacht, 2 Nächte mit: Name der 2. Person: bitte pro Person ein Formular ausfüllen!	88.00 €
	In der Jugendherberge,	Betrag 21,90 €
4.	Verpflegung : Mittagessen, Kaffee, Abendessen:	40,00 €
	Gesamtsumme :	

Bitte übernehmen Sie Zutreffendes in der rechten Spalte und tragen Sie die entsprechende Gesamtsumme unten ein!

Mit der Überweisung auf das Konto Nr. 5333372,
Kontoinhaber: Ulrike Mönch-Heinz/Gudrun Wolfrum
Sparkasse Nürnberg (BLZ 76050101)
mit dem Vermerk „Grundschulkongress: Theater mit Kindern“
ist Ihre Anmeldung verbindlich gebucht.

Anmeldung schicken oder Nachfragen unter:
ulrike@moench-online.de
Ulrike Mönch-Heinz 0171/6903767
Stadtweg 40
90453 Nürnberg

BVTS
Bundesverband Theater in Schulen