

# Zeitschrift für Theaterpädagogik

25. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 55

# Zeitschrift für Theaterpädagogik

25. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 55

Augusto **Boal** lebt weiter!... Bertolt **Brecht** und die bildende Kunst: Mit Ausblick auf sein Konzept des **epischen Theaters**... Jede gute Praxis braucht eine Theorie ästhetische Praxis und **Foucault**: Ansatz von Foucaults Gouvernementalität und die **kulturelle Bildung**... Vom Vorspielen und Mitspielen: Überlegungen zum Verhältnis von Theater für die Allerkleinsten und der Theaterpädagogik mit den Allerkleinsten... Ortsspezifische Arbeiten – Zur temporären Verwandlungen phänomenologischer und **diskursiver Räume**... Der Zauber des V-Effekts – Bert Brecht, Mei Lanfang und die **Chinesische Oper**... Feldforschung **Raumlauf**... Beiträge **International**... **European Whispers**: Theatraler Erfahrung und Medien... **Ethnographie** des Raumlaufs... Frohe Botschaft aus **Österreich**... Looking for a house for the **community**... **Ta'zieh** Khami-Rituelles Spektakel und Therapie im **Iran**... **Theatre for Change**: Ein Multiplikatorenprojekt in **Indien**... Eine gute **Schule** ist Freizeitarbeit... **Kabul theatre summer** Interview mit Julia Afifi... Buchbesprechungen... Unsere Brut: Themenheft der Zeitschrift Ästhetik und Kommunikation... Das Schweigen des Theaters: der Regisseur Dimiter **Gotscheff**... **Improvisationstheater**: das Publikum als Autor ein Überblick... **Heiner Müller** und die Geschichte... Dramen Poetik und **Regie-Theater** heute... zweimal **interkulturelles Theater**... Magazin: Berichte, **Tagungsbesprechungen**... Helios Theater – Wechselspiele: Europäisches junges Theater erfolgreich!... Die **ständige Konferenz Spiel und Theater** an Hochschulen 2009 in Münster (Westf)... Theaterpädagogische Workshops in der **interkulturellen Bildung**... **Solange ich lebe, muss ich davon ausgehen, dass ich weiterlebe!**... Heft **55**... Zweites **Theaterfestival Herzrasen** am Schauspielhaus Hamburg... **Idea** – Internationale Konferenz: Drama in Education for Children and Adolescents at Risk... Ankündigungen... 11. **Welt-Kindertheaterfest** 2010 in Lingen Ems... Willkommen im **Deutschen Archiv für Theaterpädagogik** Fachhochschule Osnabrücke V. Institut für Theaterpädagogik... Gesellschaft für Theaterpädagogik: **Lehrstückworkshop** mit Reiner Steinweg

**Theaterpädagogik international**  
Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur

**Theaterpädagogik international**  
Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur



## Bühnenort - Bühnenraum - Bühnenbild

### Werkstattkurs

vom 30. Oktober - 1. November 2009

mit Dorit Lievenbrück, Gießen, Bühnen- und Kostümbildnerin für Schauspiel und Oper, unter anderem in Braunschweig, Salzburg und Ingolstadt.

## Videoprojektionen auf der Bühne

### Ästhetische Strategien für projizierte Räume

vom 20. - 22. November 2009

mit Jürgen Salzmann, Berlin, Videokünstler, Schauspieler und Regisseur; Installationen und Videokonzepte in Zusammenarbeit mit verschiedenen Theatern.

## Dramaturgie, praktisch

### Stückbearbeitungen, Regiekonzepte, Probenplanung

vom 20. - 22. November 2009

mit Thomas Lang, Bundesakademie, und Marcel Luxinger, Berlin, Autor und Dramaturg.

## Die Wüste lebt

### Bühnenlicht mit einfachen Mitteln und unter schlechten Bedingungen in nichttheatralen Räumen

vom 4. - 6. Dezember 2009

mit Uli Jäckle, Hildesheim, Regisseur und Light Designer; inszeniert u. a. in am Schauspielhaus Hamburg, in Hildesheim und Freiburg. [www.aspik.de](http://www.aspik.de)

## Photographs & Memories

### Biografisches Theater

vom 19. - 21. Februar 2010

mit Ruth Rutkowski, Hannover, Regisseurin, [www.fensterzurstadt.de](http://www.fensterzurstadt.de)

## Die Kunst der Komödie

### Szenische Studien

vom 16. - 18. April 2010

mit Kay Voges, Krefeld, Regisseur, u.a. an den Theatern Dresden, Bonn und Kassel, [www.kay-voges.de](http://www.kay-voges.de)

## Tanztheater

### Szenische Choreografien für die Bühne

vom 16. - 18. April 2010

mit Eva Gruner, Lörrach, Tanz- und Theaterpädagogin, tätig u. a. für das Theater Basel.

## Das Popcornverbot II

### Theaterpädagogik an Theatern

Neuere Entwicklungen, neuere szenische Konzepte  
Fachtreffen vom 17. - 18. Juni 2010



**Bundesakademie  
für kulturelle Bildung  
Wolfenbüttel**

Fortbildung aus der Praxis für die Praxis

[www.bundesakademie.de](http://www.bundesakademie.de) | [post@bundesakademie.de](mailto:post@bundesakademie.de)

05331.808-417 | Postfach 1140 | 38281 Wolfenbüttel

KUNSTSOZIELTÄT viribus unitis e.V.

# 20 Jahre MAUERFALL

9. November 1989-2009

„Wenn je etwas das Wort Wunder verdient, dann ist es das.“

*Christian Führer  
ehemaliger Pfarrer  
der Leipziger Nikolaikirche*

Jetzt sind 20 Jahre seit jenen bewegenden Tagen vergangen. Es ist an der Zeit, sich zu besinnen, welche Bedeutung dieses Jahr 1989 für die deutsche Geschichte hat und wie sich unser Leben in Ost und West seitdem verändert hat. Vom

## 24.10. - 22.11.2009

veranstaltet die KUNSTSOZIELTÄT viribus unitis e.V. dazu ein Kunst- und Kulturprojekt im Kreativpark Ost (Alter Schlachthof) in Karlsruhe mit einem umfangreichen Rahmenprogramm:

- **Kunstaussstellung**
- **Filmvorführungen**
- **Diskussionsrunden**
- **Theater**
- **Kabarett**

Kontakt und Informationen unter:  
Kunstsozietät viribus unitis e.V.  
Ahaweg 2, 76131 Karlsruhe  
[kunstsozietat@t-online.de](mailto:kunstsozietat@t-online.de)  
[www.kunstsozietat.org](http://www.kunstsozietat.org)

Im Zentrum steht immer der Mensch, der im Spiel mit anderen seinen Ausdruck sucht.

deutscher  
theaterverlag

Wolfgang Mettenberger

### „Lasst mich den Löwen auch spielen!“

Regie und Spielleitung im Amateur- und Schulfestspiel / 184 S., kart., zahlr. Farbfotos, EUR 24,50

Mit diesem Handbuch für Regieführende und Spielende schließt der Autor eine Lücke in den Reihen der Fachliteratur zur Didaktik des Darstellenden Spiels.



Christel Hoffmann

### „Spielen und Theater spielen“

Spielen mit Dingen und Wörtern, Figuren und Geschichten, spielen „als ob“, mit allem und nichts / 154 S., DIN A 5, kart., EUR 16,80

Ob Kindergeburtstag oder Schulfestspiel: Ein Vademecum für alle Erzieher/innen, Lehrer/innen, Theaterleiter/innen und spielfreudige Menschen ab ca. 8 Jahren.



Gitta Martens

### „Wisst ihr, was gestern passiert ist?“

Kinder erzählen und spielen. Playbacktheater in Grundschule und Freizeit. 148 S., kart., zahlreiche s/w-Fotos, EUR 19,80

Das erste Grundlagenwerk zum Playbacktheater mit Kindern. Spontanes Spiel auf Grundlage einer erzählten Rahmenhandlung.



Karl-Heinz Wenzel

### „Theater in B.E.S.T.-Form“

Plädoyer für ein anderes Jugendtheater / 116 S., kart., zahlreiche Szenenfotos, inkl. DVD, EUR 16,80

Über die Entwicklung eines Jugendtheaterkonzepts, an dem Jugendliche erfahren, was den Kern von Theater ausmacht, wie es funktioniert und vor allem, dass Theater mehr ist als nur eine ritualisierte Veranstaltung.



Malte Pfeiffer

### „Theater des Handelns“

Strategien der Performance-Art als Methode in der Theaterarbeit mit Jugendlichen / 144 S., kart., DIN A5, 10,90

Über die Hinwendung zum Performativen in der Theaterpädagogik. Über theoretische Grundlagen, Lernfelder und ästhetische Ergebnisse.



Unsere Homepage lädt Sie ein,  
auch die Fachbücher anzulesen!

[www.dtver.de](http://www.dtver.de)

Deutscher Theaterverlag | Grabengasse 5 • 69469 Weinheim  
Tel: 06201-87 907-0 • Fax: 06201-50 70820 • E-Mail: [theater@dtver.de](mailto:theater@dtver.de)



# Inhalt

---

|  |    |   |    |
|--|----|---|----|
| <b>Editorial</b>   | 3  | Frohe Botschaft aus Österreich  | 62 |
| <i>Andreas Poppe</i>   |    | <i>Katharina Kolar, Frank Röpke</i>   |    |
| <b>Augusto Boal</b>  |    | <b>Magazin: Berichte, Tagungsbesprechungen</b>  |    |
| Augusto Boal lebt weiter!  | 5  | Wechselspiele – europäisches junges Theater erfolgreich in der Region Hellweg   | 65 |
| <i>Jürgen Weintz</i>   |    | <i>Helios Theater</i>   |    |
| Augusto Boals Erbe der Hoffnung  | 5  | Die Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2009 in Münster   | 66 |
| <i>Dietlinde Gipsper</i>   |    | <i>Edgar Wilhelm</i>  |    |
| <b>Beiträge aus Theorie und Forschung</b>  |    | „Solange ich lebe, muss ich davon ausgehen, dass ich weiterlebe“ – Zweites Theaterfestival Herzrasen am Schauspielhaus Hamburg  | 67 |
| Bertolt Brecht und die bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters  | 7  | <i>Thomas Lang</i>  |    |
| <i>Gerd Koch</i>   |    | Theaterspielen für alle   | 69 |
| Der Zauber des V-Effekts – Brecht, Mei Lanfang und die chinesische Oper  | 13 | <i>Ulrike Mönch-Heinz</i>   |    |
| <i>Jian Zhang</i>  |    | Theoretisch, praktisch, gut!  | 70 |
| „Jede gute Praxis braucht eine Theorie“ – Ästhetische Praxis und Foucault  | 17 | <i>Ole Hruschka</i>   |    |
| <i>Christel Hafke</i>  |    | Internationale Konferenz: Drama in Education for Children and Adolescents at Risk   | 71 |
| Ortsspezifisches Arbeiten – Zur temporären Verwandlung phänomenologischer und diskursiver Räume  | 21 | <i>Aufruf der KonferenzteilnehmerInnen</i>  |    |
| <i>Ute Pinkert</i>   |    | Willkommen im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik!  | 71 |
| “a walk around the room” – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlauts“   | 23 | <i>Katharina Kolar</i>  |    |
| <i>Hans Dönitz, Nico Engel</i>   |    | Lektion Raumlaut! – Die Tagung „Mehr als die Summe zweier Teile – Das Selbstverständnis der Theaterpädagogik“, Remscheid 2008   | 74 |
| laufen schreiben denken  | 29 | <i>Bernd Köhler, Hans Dönitz</i>  |    |
| <i>Eleanora Allerdings, Hans Dönitz</i>  |    | Einladung zum Buchprojekt „Theater mit mir“ – Fortsetzung des Erfahrungsaustausches zur Konferenz „Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“, im Mai 2009 in der HTM Rostock | 76 |
| Vom Vorspielen und Mitspielen – Überlegungen zum Verhältnis von Theater für die Aller kleinsten und der Theaterpädagogik mit den Aller kleinsten | 32 | <i>Henri Julius, Marion Küster</i>  |    |
| <i>Caroline Heinemann</i>  |    | <b>Rezensionen</b>  | 78 |
| Theaterpädagogische Workshops in der interkulturellen Bildung  | 35 | <b>Ankündigungen</b>  | 83 |
| <i>Benjamin Häring</i>   |    | <b>Wichtige Informationen</b>   |    |
| <b>Beiträge International</b>  |    | Hinweise für Autorinnen und Autoren   | 2  |
| Ta'zieh Theater Khani – Ritualspiel und jährlich wiederkehrende Sozialtherapie im Iran   | 37 | Redaktionsschluss für Heft 56   | 6  |
| <i>Reza Khaki</i>  |    | Anzeigenschlusstermin   | 44 |
| “Good Schooling: Is it Work or Leisure?”   | 46 | Kontakt Autorinnen und Autoren  | 44 |
| <i>Lidwine Janssens</i>  |    | Bildnachweise   | 84 |
| „European Whispers“ – Theatrale Erfahrung und mediale Vernetzung   | 50 |   |    |
| <i>Katharina Böhrke, Frank Bonczek</i>   |    |   |    |
| Looking for a house of community – The Manifesto for a Futurable Theatre   | 52 |   |    |
| <i>Silvia Mazzini</i>  |    |   |    |
| Theatre for Change – Multiplikatorenprojekt in Indien  | 54 |   |    |
| <i>Nicole Suchanek, Stephan Blank, Lilli Neumann</i>   |    |   |    |
| Der „Kabul Theater Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“   | 58 |   |    |
| <i>Nicole Titus</i>  |    |   |    |

## 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.

---

### Impressum

---

- Herausgeber: Prof. Dr. Ulrike Hentschel, e-mail: [uhen@udk-berlin.de](mailto:uhen@udk-berlin.de), Fax: 030-78717974,  
Prof. Dr. Gerd Koch, e-mail: [koch@asfh-berlin.de](mailto:koch@asfh-berlin.de), Fax: 030-8516153  
Dieter Linck, e-mail: [tina.dieter@gmx.de](mailto:tina.dieter@gmx.de)  
Prof. Dr. Bernd Ruping, e-mail: [B.Ruping@fh-osnabrueck.de](mailto:B.Ruping@fh-osnabrueck.de), Fax: 0591-80098-492  
Andreas Poppe M. A. , e-mail: [a.poppe@fh-osnabrueck.de](mailto:a.poppe@fh-osnabrueck.de), Fax: 0591-80098-492  
Dr. Ole Hruschka, e-mail: [ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de](mailto:ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de), Fax.: 0511-762-19050
- In Kooperation mit BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Ute Handwerk, Ulrike Hentschel)  
Bundesverband Theater in Schulen (BV TS) (Dieter Linck, Volker Jurké: [volju@t-online.de](mailto:volju@t-online.de))  
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (Andreas Poppe)  
Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. (Gerd Koch, Florian Vaßen: [florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de](mailto:florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de))
- Heftredaktion: Andreas Poppe  
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](mailto: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; Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, e-mail: [mail@butinfo.de](mailto:mail@butinfo.de) • Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e. V., Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel.: 0511-4581799, Fax: 0511-4583105, e-mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de) • BV TS, Bundesverband Theater an Schulen



## Editorial

Andreas Poppe

Liebe Leserin, lieber Leser,

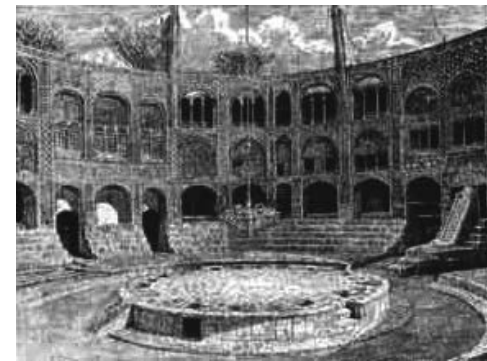
Die neue Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik liegt in ihren Händen. Auch diesmal – wie alle vorherigen 54 Ausgaben – mit interessanten Beiträgen aus Forschung, Praxis und Theorie, geschrieben von einer Gruppe nationaler und internationaler Autoren und Autorinnen. Jede aktuelle Ausgabe nimmt sie auf Forschungsreisen zu aktuellen, berufsrelevanten und gesellschaftlichen Themen mit. So legen die Autoren auch in diesem Heft 55 eine Vielzahl von Beiträgen zur Geschichte, Fachsystematik, zu Praxen, zur Literatur, zu ethischen Fragestellungen und Forschungen des Faches vor. Jede Heftredaktion dürfte wohl zugeben, dass ihre Ausgaben immer wieder Versuche darstellen, die Fülle der theaterpädagogischen Themen in ihrer jeweiligen Zeit neu zu sichten und diese zu beschreiben, zu recherchieren und ihnen Gestalt zu geben. Es ist nicht mehr wegzudenken, dass sich Theaterpädagogik zu einer wissenschaftlichen Disziplin, zu einer anerkannten Bildungsform und letztendlich zu einem breiten Berufsfeld etabliert. Auch wenn Auguren von Presse und Politik angesichts der Wirtschaftskrise und der zunehmend leeren Staatshaushalte viel vom Verschwinden der sozial-kulturellen Bildung reden, wird sich die Fachdisziplin nicht nur im Theater sondern vor allem als Schulfach, in außerschulischer Bildung und der Erwachsenenbildung durchsetzen (s. niederländischen Beitrag Janssens). Wenn man möchte, kann man in vielen Beiträgen den Blick auf das sog. Andere, auf ethnographische Erscheinungen und interkulturelle Themen erkennen. Seit einigen Ausgaben dürfte aber klar sein, dass sich die Disziplin oft im Kontext mit angelsächsischen Arbeitsansätzen international verortet. Ich beginne mit einer Schilderung Peter Brooks anlässlich eines Aufenthaltes zum Theaterfestival (Persepolis 1967) im Iran, die sowohl ethnographisch wie rezeptionstheoretisch bedeutsam ist:

“I saw in a remote Iranian village one of the strongest things I have ever seen in theatre: a group of four hundred villagers, the entire population of the place, sitting under a tree and passing from roars of laughter to outright sobbing – although they knew perfectly well the end of the story – as they saw Hussein in danger of being killed, and then fooling his enemies, and then being martyred. And when he was martyred the theatre form became a truth – there was no difference between past and present. An event that was told as a remembered happening in history, six hundred years ago, actually became a reality at that moment. Nobody could draw the line between the different orders of reality. It was an incarnation: at that particular moment he was being martyred again in front of those villegars.” Brook bezieht sich hier auf eine Aufführung des Ta'zieh Khani. Ganz offenbar faszinierte ihn der Ritualcharakter des Spiels und die ausserordentlich emotionalen Reaktionen der Zuschauer. Zwischen dem Publikum und den Spielern und den inszenierten Vorgängen des Spiels baut sich ein Einverständnis für die Zeit des Spieles auf. Beschreibbar als eine Aufladung der Psyche und wohl ein nicht zu stoppender kollektiver „flow“, der in der Lage ist, Empörung, gegenseitige Bezeugung sogar Trance und

Exaltiertheit zu entfachen. Wie wir aus dem entsprechenden Heftartikel (Khaki) entnehmen können, ist hier keine besondere Suggestion der Schauspieler im Spiel. Es kommt, das ist auch heute noch zu beobachten, zu enormen kollektiven Affekten und der Darsteller des Bösen läuft Gefahr, vom Publikum gelyncht zu werden (aktueller Bericht einer Studierenden aus dem Iran). Er entkommt nur, wenn er sich eines V-Effekts bedient und dem Publikum andeutet, dass seine Figur den Mord bereut und tiefe Schmach empfindet. Der Spieler muss sich mit seinem echten Weinen, das des Rollenträgers offenbaren. So wird klar, dass der Mord von seiner Figur begangen wird. Eine doppelte Aufgabe: als Spieler also historische Tat verabscheuen und sich mit den Gläubigen solidarisch fühlen und als Rollenträger den machthungrigen Mörder spielen.

### Rubrik: Beiträge International

Peter Brooks Beschreibung des Ta'zieh Khani führt uns direkt zum Beitrag von Reza Khaki/Teheran, der die Entstehung eines ursprünglich schiitischen Passionsspiels oder Glaubenstheater aus ethnographischer sowie rezeptionstheoretischer Sichtweise beschreibt.



*Gemälde des ersten festen Bühnenhauses für das Ta'zieh (Ta'ziyeh), der Gulistan Palace in Teheran, 19. Jahrhundert  
Fotoquelle: Shabidi, E. Ta'zieh-Khani/Unesco*

Lidwine Janssens aus den Niederlanden befasst sich mit der Frage, ob Drama möglicherweise den besseren Schulunterricht zur Folge haben könnte und Kinder durch diese Methode nachhaltigere Lernerfahrungen machen können.

Silvia Mazzini beschreibt in ihrem Beitrag einen Versuch aus Italien, Community-Theater, ausgehend von Gedanken eines möglichen Theaters der Zukunft zu begründen.

Der Beitrag von Frank Röpke und Katharina Kolar fordert für Österreich eine baldige Entwicklung der theaterpädagogischen Ausbildungsgänge und beschreibt, ausgehend vom Programm „JugendFREI“ der diesjährigen Wiener Festwochen, die Ausbildungssituation des Faches.

Unser zweiter, ganz bewusst gewählter asiatischer Beitrag betrifft die Theatersituation in Afghanistan. Ein Land im Ausnahmezustand leistet sich Theater? Dabei sind es vor allem Frauen, die hinter dem seit 2005 alljährlich stattfindenden „Kabul Theater

Sommer“ stehen. Nicole Titus interviewt Julia Affi, eine der Gründerinnen dieser einmaligen und landesweiten Initiative. „European Whispers“ (Sozialforschung/Fachhochschule Osnabrück), entworfenen durch Katharina Böhrke, ist der Versuch, auf europäischer Ebene mit theatralen Methoden in Brennpunkten zu wirken und ein gut funktionierendes, web-gestütztes Netzwerk (Frank Bonczek) von aktiven Theaterpädagogen aufzubauen. Im Zentrum der Forschung stehen hier junge Mütter aus acht europäischen Ländern.

Ein weiterer Beitrag zum internationalen Thema stammt aus der Feder von Nicole Suchanek, Stefan Blank und Lilli Neumann, Fachhochschule Dortmund. Der Artikel befasst sich mit den Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungen des Forumtheaters in der Multiplikatoren Ausbildung in Indien. Die Autoren untersuchen Techniken des „Theatre for Change“ und vergleichen die Arbeitsergebnisse anschließend kritisch.

### Rubrik: Theorie und Forschung

Theaterpädagogik ist ohne ergänzende Forschungsdisziplinen den Theaterwissenschaften, der Kunstgeschichte, der Pädagogik, den cultural studies, der Soziologie und Psychologie kaum zu denken. Zwei Artikel befassen sich ausdrücklich mit der Rezeptionsforschung und der Affinität Bert Brechts mit/durch die bildende Kunst der alten Meister und der chinesische Theaterkultur. So hat offenbar die Peking Oper bei der Herausbildung des V-Effekts und anderer ästhetischen Erscheinungen und Forderungen Brechts Pate gestanden (Jian Zhang). Zhangs Beitrag bezieht sich auf Mei Lanfang, weltbekannter Frauendarsteller der Peking Oper in den frühen Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Bei Gerd Koch lernen wir etwas über die gegenseitige Beeinflussung von Bert Brecht und dem Maler Hans Tombrock. Beide beziehen sich auf Peter Brueghels d. Ä. vor allem auf die Volksfestdarstellungen in seinen Gemälden. Was hat Brechts Konzept des Epischen Theaters mit den Bildern Peter Brueghels d. Ä. zu tun? Gerd Koch weist in seinen Recherchen auf konstituierende Aspekte Brechtscher Überlegungen bei der Entstehung seines Volkstheateransatzes hin.

Es folgen zwei Beiträge zur Begriffs- und Didaktikforschung der Theaterpädagogik, die von Hans Dönitz, Marco Engel, sowie Eleonora Allerdings vorgelegt werden. Recherche und Beschreibung ethnographischer Studien zum Raumlauf mit Forschungsansätzen der Kulturstudien (cultural studies) stehen im Mittelpunkt dieser Untersuchungen.

Wir bleiben bei Kultur und Bildung. Christel Hafke fragt sich im Zusammenhang mit einem Zitat von Max Fuchs: brauchen denn nun gute Praxen Theorien? Dies diskutiert sie vor dem Kontext Foucaultscher Gouvernementalität und ästhetischer Praxisbegriffe.

Weiter analysiert Benjamin Häring Theaterworkshops in Unternehmen als Beitrag interkultureller Bildung von Arbeitnehmern. Ausgehend vom Vergleich der Minimal Art und dem Begriff „site-specificity“ forscht Ute Pinkert in ihrem Beitrag über den theatralen Gebrauch alltäglicher Räume als performativer Auführungsstätten.

Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) befasst sich im kommenden Jahr, neben dem internationalen Diskurs, hauptsächlich mit dem Thema Theaterspielen mit Kindern. Caroline Heinemanns Beitrag greift zu diesem Thema bereits unterschiedliche Kontexte auf.

Es versteht sich von selbst, dass in dieser Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik Augusto Boal gedacht wird, der vergangenen Mai starb und die theaterpädagogische Landschaft der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich mit prägte. Wir drucken hier Erinnerungen von Dietlinde Gipser und Jürgen Weintz ab.

### Rubrik: Magazin

Zu Beginn weist ein Beitrag von Katharina Kolar auf die Gründung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück hin.

Die Rubrik versammelt eine Reihe von Tagungsrezensionen, wobei sich etwa Thomas Lang nicht mit reinen Episoden und Beschreibungen des Seniorenfestivals „Herzrasen 2“ in Hamburg abgibt, sondern sich vor allem Gedanken über die ästhetischen Ergebnisse und eine zukünftige Theaterarbeit mit älteren Menschen macht. Weitere Tagungsbeschreibung finden sich bei Ole Hruschka, der gleich drei Tagungen Niedersächsischer Hochschulen besucht hat und kritisch unter die Lupe nimmt, sowie andererseits Edgar Wilhelms Nachbesprechung zur diesjährigen Ständigen Konferenz für Spiel- und Theater an Hochschulen. Einen pointierten Nachtrag zur Frühjahrs-BuT-Tagung (2008 Thema: Selbstverständnis) greift das Thema Raumlauf noch einmal auf. Bernd Köhler und Hans Dönitz beschreiben, wie es zu diesem Forschungsfeld kam.

Das „Helios Theater“ in Hamm berichtet in seinem Artikel über ein Theaterfestival von und mit den Allerjüngsten. Danach folgt ein Aufruf der Tagungsmitglieder von der „Idea“ in Rostock, sowie ein Beitrag aus dem Bundesverband Theater in Schulen von Ulrike Mönch-Heinz, ein Aufruf zur bundesweiten Einführung des Theaterfachs in Schulen.

Wie immer finden sich zahlreiche Rezensionen zur aktuellen Literatur in diesem Heft: etwa von Lorenz Hippe, Ole Hruschka, Hans-Martin Ritter, Branka Schaller-Fornhoff, Florian Vassen zu Theaterwissenschaft, Pädagogik und Theaterpädagogik.





# Augusto Boal

## Augusto Boal lebt weiter!

Jürgen Weintz

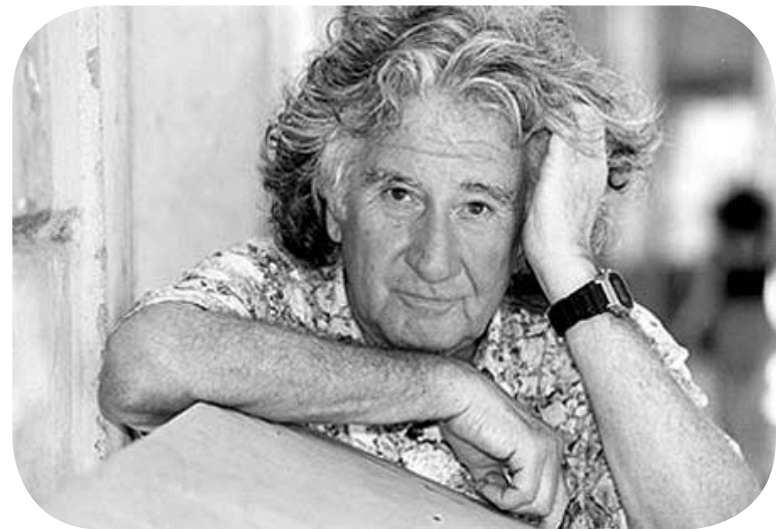
Augusto Boal – die wichtigste Leit- und Streitfigur der Theaterpädagogik der letzten Jahrzehnte – lebt weiter, denn abertausende Menschen werden sich auch in Zukunft – inspiriert von Boals Theaterverständnis – auf der Bühne mit sich und der Welt auseinandersetzen.

Noch mehr als in Europa wurde Boals Theateridee (nämlich den Zuschauer zur zentralen, aktiv wirkenden Instanz zu erheben) in vielen Schwellen- und Entwicklungsländern – vor allem im Rahmen von sozialen, volkskulturellen Bewegungen – aufgegriffen. Alleine in Indien kommen gegenwärtig durch die Bewegung „Jana Sanskriti“ Millionen Menschen mit einem partizipatorischen Theater in Berührung, das sich kritisch mit den dortigen gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinandersetzt.

*So anerkannt die klassischen Boal-Formate wie Forumtheater oder Statuentheater auch sind, so gibt es gerade im europäischen Raum gegenüber den von Boal – gezielt für die Industrieländer – entwickelten, neuen Techniken („Regenbogen der Wünsche“) doch eine gewisse Zurückhaltung. Erst wenn man mit diesen neueren Spielvorschlägen konkret arbeitet, wird deutlich, dass diese Techniken in sehr unterschiedlichen Settings mit viel Gewinn eingesetzt werden können, sobald die jeweilige Zielrichtung adäquat definiert ist und die grundsätzlich gegensätzlichen Dimensionen von Kunst, Politik, Pädagogik und Therapie nicht vermischt werden.*

Ein Theateransatz, der auf legendäre Weise für sich reklamiert, all diese Dimensionen miteinander zu verbinden, muss anecken: den einen zu politisch, den anderen zu viel oder wenig therapeutisch oder zu wenig kunstbezogen. Dabei liegt es einzig und allein in der Hand der Anleitung, hier klare Akzente zu setzen und sich – beispielsweise – von einer rein therapeutischen Arbeit abzugrenzen.

Ich bin dem Mann mit der Löwenmähne, die er bis ins hohe Alter behielt, zum ersten Mal 1985 in Düsseldorf begegnet



und bereits damals machte Augusto Boal in einem Interview deutlich, dass im europäischen Raum andere soziale Probleme vorherrschen und er daher seine Übungen erweitern werde. Diese Neuerungen wurden aber bisher von der europäischen Theaterpädagogik zu wenig beachtet. Augustos Sohn Julian wird jedenfalls – nachdem er 12 Jahre lang seinen Vater bei fast allen Workshops und Vorträgen begleitet und hierbei eine zunehmend aktive Rolle übernommen hat – Augusto Boals Theaterutopie weiter tragen und weiterentwickeln. Auch ihm wird es darum gehen, uns – die wir zu oft „Zuschauer auf den hintersten Rängen sind“ – auf die Bühne zu holen und dabei die „die Bühne unseres Alltagslebens in neuem Licht“<sup>41</sup> erscheinen zu lassen.

### Anmerkung

*1 Augusto Boal, Botschaft zum Welttheatertag am 27.03.2009 –  
Quelle: [http://www.iti-germany.de/pro\\_wtd.shtmllum](http://www.iti-germany.de/pro_wtd.shtmllum)*

## Augusto Boals Erbe der Hoffnung

Dietlinde Gipsler

Augusto Boal, der Begründer des „Theaters der Unterdrückten“, ist im Alter von 78 Jahren am 2. Mai 2009 in Rio de Janeiro gestorben – auf den Tag genau 12 Jahre nach Paulo Freires Tod, dem Begründer der „Pädagogik der Unterdrückten“. Beide einte das Ziel, die „Kultur des Schweigens“ aufzubrechen, einen neuen

Menschen zu schaffen, einen fragenden und kritisch agierenden Bürger. Augusto Boal hat das Theater der Unterdrückten in den 60er Jahren in Brasilien als partizipatives Theater in politischen Kontexten entwickelt. Nicht fertige Lösungen galt es zu vermitteln, sondern die richtigen Fragen zu stellen und

## Augusto Boals Erbe der Hoffnung

selbstverantwortete Handlungen zu begründen. „Das Theater der Unterdrückten ist vielfältig einzusetzen, denn es besitzt keinen vorgefertigten Inhalt“, sagt Augusto Boal, „es ist ein System, das jedem erlaubt seine eigene Wirklichkeit in der Sprache des Theaters auszudrücken“. Zuschauer werden zu Protagonisten und greifen in das Geschehen auf der Bühne ein – als Arbeit an ihrer eigenen Befreiung und damit an der Einleitung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. In einer seiner letzten öffentlichen Reden, im März 2009, als Augusto Boal von der UNESCO den Titel „Weltbotschafter des Theaters“ verliehen bekam, sagte er „Bürger sind nicht jene, die nur in der Gesellschaft leben, sondern jene, die sie verändern“ und „wir haben die Pflicht, eine andere Welt zu erfinden, weil wir wissen, dass eine andere Welt möglich ist“.

Der demokratische Frühling in Lateinamerika nährt diese Hoffnung und spornt uns an, auch hierzulande weiterzumachen. In den Perspektiven der „Pädagogik der Unterdrückten“ von 1968 und den Impulsen, die wir 1979 in Boals erstem workshop in der BRD empfangen. Im Rahmen des Festivals „Theater der Nationen“ in Hamburg haben wir in vier Wochen mit Boal gelernt und seine Methoden Schritt für Schritt in viele Anwendungsfelder transportiert.

In meinem Berufsfeld Universität und in der Erwachsenenbildung arbeite ich erfolgreich mit Boals Methoden, um die jeweilige Lebenswelt zu erforschen und Veränderungsstrategien zu entwickeln. Mit der Tagung zu „Theater als Methode sozialwissenschaftlicher Forschung“ (2008) zeigt sich eine Ebene der Akzeptanz im Wissenschaftsbetrieb, die in den mühseligen Anfängen, im Widerstand gegen etablierte Eliten und orthodoxe Kopfarbeiter, kaum zu erwarten war.

Auf der gesellschaftspolitischen Ebene setzten wir Boals Methoden hier in Hamburg erstmals gegen die Dioxin-Schleuder C. H. Boehring ein. Das Werk wurde 1986 geschlossen. Die Vielfalt der Anwendungen reicht heute vom „Kieztheater“ bis zum „legislativen Theater“ (s. Heft 53 der Korrespondenzen). Augusto Boals Idee von der Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Theater, als künstlerisch-ästhetisches Mittel zur Mitgestaltung der Gesellschaft, hat weltweit Anerkennung gefunden ([www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org)) – auch wenn er nun von der Weltbühne abgetreten ist: Augusto Boal, der unvergessliche Anreger und Praktiker des politischen Theaters.



### Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Frühjahrsausgabe Nr. 56/2010:

**„Theater und (Neue) Medien“.**

**Redaktionsschluss** für das Heft 56  
ist der 15. Januar 2010.

Das Heft wird am 23.04.2010 erscheinen.

Die Redaktion hat Dieter Linck.

Artikel dann bitte senden an:

[tina.dieter@gmx.de](mailto:tina.dieter@gmx.de) .

## Fortbildung Theaterpädagoge/in

- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -



14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke  
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich  
Kleingruppentreffen

01./02. Mai 2010

bis

21./22. April 2012

Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie

- Playback-Theater
- Jeux Dramatiques
- Theater nach Boal
- Klinikclown
- Atem und Stimme
- Schminken
- ...

Bildungswerk für Theater und Kultur Hamm  
Tel: 02381-44893 - [info@btkhamm.de](mailto:info@btkhamm.de)



[www.btkhamm.de](http://www.btkhamm.de)



## BEITRÄGE AUS THEORIE UND FORSCHUNG

### Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters

Gerd Koch

#### Bertolt Brecht (Dichter) und Hans Tombrock (Maler)

Im Jahre 2004 wurden zum ersten Male Erinnerungen des Malers und Grafikers Hans Tombrock an seine Zeit mit Bertolt Brecht – vornehmlich im schwedischen Exil ab 1938 – veröffentlicht (N = Noltenius, 141).<sup>1</sup> Tombrock erinnert sich, Brecht habe ihm „oftmals zugeredet ..., unsere Gespräche aufzuschreiben, ihm zu zeigen und mit ihm durchzusprechen.“ (N, 142), so dass Tombrocks Überlieferungen als einigermaßen gesichert angesehen werden können. Abgesehen von einigen subjektiven und zeitkontextuellen Einfärbungen des Malers Hans Tombrock korrespondieren seine Aussagen mit Texten Brechts zu kunsttheoretischem wie politischem Denken zur bildenden Kunst, vornehmlich zur Malerei, zum ‚bildkompositionellen Schaffen auf Tafelbildern‘ (Brecht), wie sie in der Großen Brechtausgabe (zitiert als GBA) zu finden sind.

Meines Erachtens sind im Kontakt zwischen Brecht und Tombrock (fast) alle Themen angeschnitten worden, die in den Zusammenhang der Konstitution des Brechtschen Epischen Theaters und seines Verständnisses von Verfremdung/V-Effekt gehören und aus seiner Beschäftigung mit Malerei, mit der traditionellen Form des Tafelbildes und mit den Bildkünsten entstammen. Man kann exemplarisch feststellen, dass Brecht namentlich den niederländischen Maler Pieter Brueghel d. Ä., den sog. Bauernbrueghel (etwa 1525–1569)<sup>2</sup> zur Fundierung seines Verständnisses vom neuen Theater heranzieht und dass er dem sich in der Entwicklung befindlichen Maler Hans Tombrock nun seinerseits Ideen aus der Produktionsweise des Stückeschreibers zur Bildgestaltung im technischen und sozialen Sinne vermittelt.

In Brechts Wohnung in der Berliner Chausseestraße wird man bei Führungen besonders darauf aufmerksam gemacht, dass Brecht seine schweren Brueghel-Bildbände durch alle Exil-Orte mitgeschleppt habe. Am 8.12.1939 notiert Brecht in einem Journal seine ‚Besitztümer‘: unter anderem „2 Bände *Breugelbilder*“ (GBA 26, 350)<sup>3</sup>.

Bertolt Brecht befand sich ab 1933 im Exil. In der Zeit vom 23.4.1939 bis 16.4.1940 lebt er in Lidingö (Schweden). Dort hatte er unterschiedlich intensiven und aus politischen Gründen vorsichtigen Kontakt mit den jeweiligen Arbeiterparteien und Gewerkschaften – namentlich mit ihren Kulturgruppen



und speziell deren (Amateur-)Theatergruppen, suchte er doch verständlicherweise nach Auführungsmöglichkeiten für seine Stücke – was zuerst einmal das Öffentlichkeits-Interesse eines jeden Künstlers, aber namentlich eines *Theaterkünstlers* sein muss, da seine Texte ja eine so genannte zweite Geburt benötigen, nämlich die Bühnenpräsentation. Bei Brecht kommt sein politisches und pädagogisches Wirken wollen, sein Verständnis von eingreifender Kunst hinzu. Brecht hatte auch mit exilierten Künstlern verschiedener Sparten, Maler, Lyriker, auch Publizisten und emigrierten Politikern Gespräche.<sup>4</sup>

Hans Tombrock (1895–1966) wurde „als 16. Kind einer Bergarbeiterfamilie am 21.7.1895

in Benninghofen (Dortmund) geboren, arbeitet 14-jährig in einer Zeche, 1913 als Schiffsjunge. Er ist in den zwanziger Jahren als Arbeiter in Bergwerken und anderen Betrieben tätig und zieht als Vagabund im Land umher. Seit 1929 findet er eine Tätigkeit in der von Gregor Gog gegründeten ‚Bruderschaft der Vagabunden‘: er zeichnet für die Zeitschrift *Der Vagabund*. 1933 emigriert Tombrock und kommt (über andere Länder) 1939<sup>5</sup> nach Schweden, wo er sich als Maler seinen Unterhalt verdient. Schon kurz nach ihrem Kennenlernen schließen B und Tombrock Freundschaft und treffen sich häufig in Bs Haus. B geht mit Tombrocks Vorsatz konform, Kunst für das Volk zu machen, und diskutiert mit ihm über die Möglichkeiten, dies zu realisieren.“<sup>6</sup> Tombrock stammte politisch aus der sozialen, politischen und kulturellen sowie antiautoritären, sozialreformerischen (lebensreformerischen) sog. Vagabunden-, Kunden-, Berber-Bewegung, also der Nichtsesshaften, der Obdachlosen, der Tappelbrüder, der Menschen von der Landstraße (Lumpenproletariat würde Karl Marx diese soziale Gruppe nennen), die vornehmlich von Gregor Gog organisatorisch gestaltet wurde, der sich im russischen Exil befand. Für die Zeitschrift „Das Wort“ schreibt Grog einen biographischen Beitrag zu Tombrock: „Ein deutscher Malervagabund“.<sup>7</sup>

Tombrock war als Maler Autodidakt: Er hatte weder seine schulische Laufbahn ganz abschließen konnte, hatte keine Kunsthochschule besucht. Er wurde später als „George Grosz der Landstraße“ bezeichnet (N, 7). Er hat in der von Herwarth Walden herausgegebenen Zeitschrift „Der Sturm“ publiziert und in der Galerie gleichen Namens ausgestellt. Aus Tombrocks Notizen (N, 141) erfahren wir, dass Brecht ihn wohl schon seit 1929 aus dieser expressionistischen Kultur-Zeitschrift, die sich gegen Militarismus wandte, kannte – also nicht aus Tombrocks



## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters



oder Gogs sozial- und kulturpolitischem Engagement in der Vagabunden-Bewegung, die schien Brecht zu romantisch und verlumpt (N, 33, siehe auch GBA 26, 398.). Tombrock lernte

Brecht nach eigenen Aussagen am 3. Juli 1938 persönlich in Schweden kennen (N, 141).

Noltenius schreibt, dass durch den Kontakt mit Brecht die Bilder von Tombrock „die expressionistische Note verloren“ hätten; also das plakative Anklagen in der „O-Mensch-Tradition“ des Expressionismus, „aber dafür an Plastizität und malerischem Reiz gewonnen“ (N, 35) hätten. Tombrock erinnert sich: „In der Malerei lernte ich durch ihn (Brecht, Anm. gk) den Farbestrich, richtig gestaltet, als eine Art Buchstaben zu erkennen, mehrere Striche zusammengeführt stellte er als Silben und Wörter dar, diese wurden dann in der geistigen Fortführung der Zusammenstellung von Farben und Formen zu Gedanken entwickelt, die dann, in der Vollendung des Kunstwerkes (und das, sagte er, finge dort an, wo das Nurbildwerk aufhöre), die Aussage einer Aphorisme, eines Gedichtes, einer Erzählung oder gar die Gedankengänge im Gesamtwerk eines Buches enthielten“ (N, 142). Vermutlich ist das eine Konsequenz des Brechtschen Denkens – auch – in Bühnen(raum)kategorien: Das Bühnengeschehen kann als bewegliche Plastik verstanden werden; es gibt – nach Brechts Ansicht – multiperspektivische Blicke frei: Vordergrund, Hintergrund; Bühnen- und Geschehenshintergrund am (Bühnen-)Horizont, der das große Ganze in Perspektive zeigt, und Details im Vordergrund. So war der Wagen der Courage wirklich so massiv/echt gebaut, dass Helene



## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters

Weigel als alternde Schauspielerin unter anderem deshalb ihr Spiel als Mutter Courage aufgeben musste, weil sie nicht mehr sicher sein konnte, den Marketenderwagen gefahrlos über die Bühne zu ziehen: er hätte auch ungesteuert von der Bühne ins Parkett rollen können – so eine gar nicht unrealistische Anekdote.

## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – ausgehend von Hans Tombrocks Erinnerungen

### Pieter Brueghel d. Ä. gibt Brecht Ideen für sein Theater-Konzept

In der 9. Szene seines Galilei in der Fassung von 1938/39 mit dem Titel: „Die kopernikanische Lehre findet Verbreitung im Volk“ lässt Brecht Straßensänger in den Gassen einer italienischen Stadt auftreten und merkt an: „Diese Szene kann in eine Ballettszene aufgelöst werden. Im Stil von Brueghels STREIT DES KARNEVALS MIT DEM FASTEN (entstanden 1559, Anm. gk) kann ein Volksfastnachtreiben gezeigt werden. Nach der ersten Strophe der Moritat kann sich ein Fastnachtzug auf den Platz bewegen, in dem eine BIBEL schreitet, die ein Loch bekommen hat, ein Wagen mit einem Globus gezogen wird, auf dem ein Mönch ausgestreckt mit beiden Armen einen abrutschenden STUHL PETRI zu halten sucht usw. Dann, vor der letzten Strophe, können der MOND, die SONNE, die ERDE und die Planeten auftreten, die das alte und neue Bewegungssystem im Tanz, zu einer strengen Musik, vorführen“ (GBA 5, 82). In der amerikanischen Fassung (9. Szene) heißt es: „The characters in this scene were borrowed from Peter Brueghel, the Elder“ (GBA 5, 160 f.).

In der Galilei-Fassung von 1955/56 fehlt der direkte Verweis auf Brueghels Bild, wohl aber skizziert Brecht in seiner Regieanweisung die Prozession als wenn er das brueghelsche Bild STREIT DES KARNEVALS MIT DEM FASTEN beschreibt – in der Form einer Bildbeschreibung: „Herein zwei Männer in Lumpen, die ein Wägelchen ziehen. Auf einem lächerlichen Thron sitzt ‚Der Großherzog von Florenz‘ mit einer Pappdeckelkrone, gekleidet in Sackleinen, der durch ein Teleskop späht. Über dem Thron ein Schild ‚Schaut aus nach Verdruß‘. Dann marschieren vier maskierte Männer ein, die eine große Blache (Plane aus grober Leinwand, Anm. gk) tragen. Sie halten an und schleudern eine Puppe in die Luft, die einen Kardinal darstellt. Ein Zwerg hat sich seitwärts aufgestellt mit einem Schild ‚Das neue Zeitalter‘. In der Menge hebt sich ein Bettler an seinen Krücken hoch und stampft tanzend auf den Boden, bis er krachend niederfällt. Herein eine überlebensgroße Puppe, Galileo Galilei, die sich vor dem Publikum verbeugt. Vor ihr trägt ein Kind eine riesige Bibel, aufgeschlagen, mit ausgekreuzten Seiten“ (GBA 5, 262).

### Brecht gibt Tombrock Ratschläge zur sozial-ästhetischen Gestaltung

„Schon während Brechts Aufenthalt in Schweden in seinem Haus in Lidingö hatte er Tombrock auf den diesem bisher unbekannt Pieter Brueghel d. Ä. hingewiesen und Tombrock den Rat gegeben, diesen holländischen Meister der frühen Neuzeit intensiv zu studieren“ (N, 33). Was sollte Tombrock von Brueghel lernen? Tombrock erinnert sich an dieses: „Brecht war

unerschöpflich im Suchen und Finden der tiefverborgenen Einzelheiten im Bilde: das Motiv, sagte er mir bei unserem Studium der Werke von Brueghel, ist nur ein Beiwerk zur Erklärung des wirklichen Problems, so wie zum Beispiel auch bei einem Theaterstück der Raum der Bühne, die Bühnenbilder, Beleuchtung, die Kostümierung der agierenden, diese selbst und viele andere Sichtbarkeiten motivische Voraussetzungen sind, das Problem durch die Aussage des Grundgedankens zu klären“ (N, 142).

Brecht eröffnet Tombrock seine Gedanken am Beispiel seines Stücks „Mutter Courage“: „Der Zuschauer sieht bei diesem Schauspiel das ganze als bewegliche Bilder, das Dekorative sieht er, die Menschen in dem Raum, was sie tun, wie sie sich bewegen, wie sie was sagen, und warum alles in diesem Schau(!, Anm. gk)stück geschieht. Die Frau *Courage* hat drei Kinder, die sie durch den Krieg verliert. Sie nimmt es als Schicksal hin und wird dadurch nicht *sehend* (Hv., gk) oder gegen den Krieg eingestellt. Aber für den Zuschauer kann das Motiv des Stückes im gesamten Spiel durchaus eine Erkenntnis gegen den Krieg sein!“ (N, 142). Tombrock bittet Brecht um Präzisierung: „gegen welchen Krieg“ solle es denn gehen in diesem Schaustück? Brecht antwortet. „Nun, das ist der Kernpunkt der Frage und in dem Stück wird sie auch beantwortet. So etwa, wie Brueghel in seinem Ikarusbild des Problem durch die kleinen Zappelbeine in dem Ozean der gigantischen Landschaft beantwortete, so sagt die *Courage* einen kleinen Satz gegen den Krieg, innerhalb der Masse von kriegerischen Geschehnissen und Bildern. Sie sagte: der Krieg soll verflucht sein. Das ist ein Faktum, um das sich alles andere sozusagen als Beihilfe dreht, so wie das gesamte Bildmotiv im Fall des Ikarus die Umsäumung des Problemfaktors der zappelnden Beine ist: die Erklärung im Geschehnis des abgestürzten Fliegermenschen“ (N, 142).

Brueghels Bild mit dem Titel „Der Sturz des Ikarus“ scheint auf den ersten Blick ein Verwirrspiel mit dem Betrachter anzustellen; denn der stürzende Ikarus ist kaum erkennbar, wohl aber unübersehbar im Vordergrund des Bildes der stoisch pflügende, erdverbundene Bauer, den – so scheint es – nicht kümmert, was sich da sonst noch auf der Welt abspielt. Brecht beschreibt Brueghels Bild „Der Sturz des Ikarus“ so: „Winzigkeit dieses legendären Vorkommnisses (man muß den Gestürzten suchen). Die Figuren wenden sich von dem Ereignis ab. Schöne Darstellung der Aufmerksamkeit, welche das Pflügen beansprucht ... Daß die Sonne schon untergeht ..., bedeutet wohl, daß der Sturz lange währte. Wie anders darstellen, daß Ikarus zu hoch flog? ... Besondere Schönheit und Heiterkeit der Landschaft während des grauenhaften Ereignisses“ (GBA 22.1, 271 f.).

Zurück zum kleinen Satz der „*Courage*“: „Der Krieg soll verflucht sein“: „Das Beiwerk (also der soziale Kontext, Anm. gk) zu der Meinung, der Krieg soll verflucht sein, zeigt dem Zuschauer und Zuhörer, warum der Kriege etwas Verflucht ist und lässt ihn darüber nachfühlen und nachdenken. Und: so oder so zu Erkenntnissen kommen“ (N, 143). Tombrock schließt daraus und Brecht stimmt ihm zu: „ich glaube zu verstehen, worauf es ankommt. Vielleicht meint es Brueghel und meinst du es so: der Beschauer des Bildes soll sich nicht nur mit den Augen ansehen, sondern den Sinn und die Gedanken darin suchen, und den Hauptgedanken, den Fakt, der das Problem darstellt, entdecken und erkennen“ (N, 143).

## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters



Brecht gibt Tombrock einiges von dem weiter, was er seinerseits von Bruegel gelernt hat, vor allem Brueghels bildnerische Kraft, soziale Beziehungen, soziales Geschehen zu zeigen. Brecht „wünschte sich, dass Tombrock *das Prinzip von der sozialen Gruppierung als bildkompositorischer Kategorie* bei Bruegel lernen werde. In der Tat zeigen viele Werke Tombrocks ... eine starke stilistische Ausrichtung an Brueghels Malerei und seiner Art, den menschlichen Alltag in treffenden humoristischen wie realistischen Szenen verschiedener miteinander und gegeneinander agierender Gruppen darzustellen. (–) Als Beispiel dieser Adaption sei *Die große Moritat* der Galilei-Mappe Tombrocks herausgegriffen ... Ganz offensichtlich orientierte er sich dabei kompositorisch und bis hin zur Anregung durch einzelne Szenen an Brueghels *Der Streit des Karnevals mit dem Fasten*“ (N, 33). Tombrock schreibt in einem Brief an Gregor Gog vom 24. 8. 1940: „Das Thema habe ich brueghelisch aufgefasst ...“ (N, 103).

„*Die Große Moritat* von 1941 blieb noch eng am Vorbild Bruegel und damit trotz der Hinzufügung einiger symbolischer Einzelheiten in der Bemühung, das Geschehen als quasi reale Szene des 17. Jahrhunderts in Florenz darzustellen. Demgegenüber zeigt das Bild von 1947 die Brechung der Illusion, die Brecht mit seinem Epischen Theater beabsichtigte. Die für

Brechts Inszenierungen so charakteristischen Sprecher bzw. vom Schnürboden heruntergelassenen Texttafeln sollten das rein identifikatorische Mitgehen der Zuschauer verhindern und in das emotionale Verstehen auch das Nachdenken intellektueller Art, durch die kommentierenden Tafeln ausgelöst, im Zuschauer anregen“ (N, 33).

Brechts Absicht, verschiedene künstlerische Genres, aber auch wissenschaftliche Erkenntnisweisen zu nutzen (Tombrock charakterisiert Brecht recht prägnant in einem Brief an Gregor Gog vom 16.7.1939: „B. ist ungeheuer wach und ‚hellsehend‘ [Hv. gk]. Ein Wissenschaftler, der die Wissenschaft in den Dienst der Kunst stellt“ [N, 74]) – wobei die Genres ihre eigene Kraft behalten, nicht verschmelzen und nicht in einem sog. Gesamtkunstwerk mit Verwischung der Grenzen aufgehen sollen.

Brecht will die Kontrast-Verbindung von Text und Bild als Teil eines produktiven Widerspruchsfeldes nutzen und nicht zur Illustration und Verdoppelung von Sinn. Plastisch und exemplarisch wehrt er sich gegen ein Kunstverständnis des *l'art pour l'art* und kritisiert, dass die Malerei sich im 19. Jh. von der Literatur weg begeben habe, sie „blieb unliterarisch, ja sogar literaturfeindlich. Sie emanzipierte sich. Sie weigerte sich auch, an sozialen Problemen teilzunehmen oder Geschichtsbelehrungen mitzuteilen. Die Gemälde fühlten sich sozusagen beleidigt, wenn man sie um ihre Meinung fragte und mit dieser Meinung etwas verstand, was nichts zu tun hatte mit malerischen Problemen oder optischen Fragen“ (N, 143). Brecht: „eine solche Vereinigung von Lyrik und Malerei (würde) von Bedeutung sein in einer Zeit wie die unsrige.“<sup>8</sup> Gerade die Stellungnahme von beiden Standpunkten über die allseitigen Probleme bereichern den Zuschauer. Man kann es so sagen: in den subjektiven Kunstgenuss drängen sich objektive Elemente hinein. Das Motiv des Tafelwerkes steht in zwei subjektiven Gestaltungen vor dem Betrachter, nämlich so, wie der Maler und so, wie der Dichter es sieht. Der Betrachter nimmt beide Standpunkte ein, und, indem er von dem einen zum anderen wechselt, noch einen dritten: seinen eigenen! Und ohne Zweifel würden solche Tafelwerke, ausgestellt in Volkshäuserlokalen, mehr Diskussionen auslösen, als ein Bild oder Gedicht allein es tun würde ... die Diskussion ist eine von den hochgradigsten Kunstgenüssen in einer Gesellschaft“ (N, 144).<sup>9</sup> In lehr-lernhaften Prozessen, d. h. etwa in der Begegnung mit einem Lehrer, ist es Brecht nicht entscheidend, dass man dem Lehrer und seiner Lehre folgt, sondern, dass man die Begegnung als Zusammenkunft *und* als mögliche Differenz Erfahrung (das Gegnerische wahrnehmend) wahrnimmt und wertschätzt.

Tombrock hat sich an Brechts Vorschläge gehalten und solche Text-Bild-Werke und -Kombinationen – namentlich für schwedische Volkshäuser – erstellt, was zu den von Brecht schon annoncierten Schwierigkeiten/Diskussionen führte. Eine seiner Geschichten vom Me-ti nimmt solche Schwierigkeiten literarisch auf: „In einem Volkshaus der nördlichen Provinzen“ befindet sich ein Bild, das die Betreiber des Hauses eigentlich nicht haben wollten: Der Maler habe es ihnen regelrecht „aufgezwungen. Einen ganzen Tag redete er auf uns ein, dreimal las er uns das Gedicht (Brechts ‚Lob des Lernens‘, Anm. gk) vor, jede Linie im Bild wollte er genau geplant haben, ständig löcherte er uns, ob wir nicht diese Schönheit sähen und jene Feinheit. Ein paar von uns überzeugte er schließlich wirklich von der Güte seines Bildes, einige davon, daß er jedenfalls ein



## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters

Künstler war, und der Rest von uns wollte ihn loswerden. So kauften wir sein Bild und die Tafel, hauptsächlich aus Mitleid mit ihm ... Me-ti (sagte), ‚der Mensch muß ja eine dicke Haut gehabt haben! Aber warum habt ihr es dann hängen lassen ... wenn es den meisten von euch nicht gefällt?‘ Sie schienen verlegen. ‚Ja‘, sagten sie, ‚das ist ja nun merkwürdig gegangen. Dieses Bild hat nämlich tatsächlich etwas von dem aufdringlichen Charakter seines Malers abbekommen. Es hängt da und redet. Es ist nicht beleidigt, wenn man es verächtlich ansieht, aber es würde laut schreien, wenn man es entfernte. Man könnte sagen: es kämpft ... Und es ist sogar unduldsam und spricht gegen die andern Bilder‘ ... Me-ti lächelte vergnügt. ‚Ich glaube beinahe‘, sagte er, ‚ihr hattet, dieses Bild kaufend, nicht so sehr mit dem Künstler, als mit euch Mitleid und wart mehr großzügig zu euch selber, als zu ihm‘“ (GBA 18, 181 f., vgl. auch Brecht: „Der Arbeiter, der ein Maler ist“, GBA 22.1, 583).

Auch hat Tombrock Texte *in* einige seiner Bilder eingefügt, wie Brecht seinerseits Texte, schriftliche Kommentare oder Texttafeln in das Bühnenbild/-geschehen als Teil des Bühnenraums einfügte. Brecht sah in der Bildgestaltung zusätzlich eine Vergegenständlichung und Fixierung, die sich gegen interpretatorische Willkür seinen Texten gegenüber wehren konnte. Das geht aus einem Brief hervor, den Tombrock an Gog am 16.7.1939 schrieb. Brecht „sagt, wenn ich Zeichnungen mache, würde man später den Inhalt seiner Arbeit nicht verfälschen können, wie das die herrschende Klasse immer wieder versuche“ (N, 74). Brecht vermutet, dass eine zweikanalige Informationsvermittlung eine Sicherung sei und dass Fälschungen von Bildern schwieriger anzustellen seien, als das Entstellen von Schriften Und ein Drittes entsteht ja durch die Wahrnehmung der Bild-Text-Kontraste, nämlich das, was im Betrachter eigensinnig entsteht, zu seinem Bewusstsein bzw. Habitus werden kann. Das Produzieren von Erkenntnis sollte so stabilisiert werden.<sup>10</sup>

### Mit Brueghel im Blick an die Arbeit!

Um sein Episches Theater zu begründen, ließ Brecht sich durch andere Künste ‚belehren‘. Dazu abschließend zwei weitere Belege: Auch bei der Findung einzelner Bühnenfiguren greift Brecht auf Brueghel zurück und nicht nur auf dessen komplexe gesellige Szenerie in seinen Bildern, etwa wenn er am 15.6.44 notiert, dass die Figur der Grusche im *Kaukasischen Kreidekreis* aussehen solle „wie die *Tolle Grete* beim Brueghel, ein Tragtier. Sie sollte störrisch sein statt aufsässig, willig statt gut, ausdauernd statt unbestechlich usw. usw.“ (GBA 27, 191 f.). Und am 2.2.52 notiert Brecht anlässlich der Urfaust-Proben mit Bezug auf Hieronymus Bosch und Albrecht Dürer, dass Caspar Neher für die Ausstattung Kostüme der Goetheschen Wertherzeit vorgeschlagen habe, er aber „plädierte für Dürersches Mittelalter, damit der Teufel, die Magie und das ganze Brimborium des alten Puppenspiels naiv vorkommen können, während das ‚Moderne‘ Goethes, die Gretchenragödie oder die Auerbachstudenten verfremdet erscheinen. (Andersherum geht es ja nicht, denn das Alte hat zuwenig Wert neben dem Theatralischen.) Der Widerspruch zwischen dem Alten und Neuen sollte kräftig und kräftigend herausgearbeitet werden, anstatt vertuscht wie sonst üblich.



Berliner Festspiele

Also Erdgeist als quakendes hockendes Vieh à la Bosch und der Teufel als Volksteufel mit Hörnern und Klumpfuß“ (GBA 27, 329).

Eine recht persönliche Notiz Brechts vom 18.12.1948 zum Abschluss: „Ich pflege um 5 Uhr 30 aufzustehen. Dann mache ich mir Kaffee oder Tee auf dem Hartspirituskocher, lese etwas Lukács oder Goethe (den ‚Sammler‘). Wenn ich aufstehe, sehe ich einen großen Druck des Brueghelschen Bauerntanzes an der Wand ... und setze mich an die Tische zur Arbeit“ (GBA 27, 292).

Brecht wünschte sich eine Literarisierung der Künste. Und in seinem Verständnis darf man dieses Wort von der Literarisierung vielleicht etwas weiter fassen und es in die Nähe des englischen Wortes *literacy* bringen, für das es im Deutschen keine adäquate Übersetzung gibt. Da die Begriffe Lesen und Schreiben mittlerweile über den Rahmen der Grundfertigkeit bei der Entzifferung und Nutzung von Buchstaben weit hinausgreifen, kann *literacy* allgemeiner als Kompetenz des Weltverstehens, als aktive Informationsverarbeitungs-Kompetenz, als Umgangswissen verstanden werden. Text- und Kontextverstehen, Sinnverstehen, Abstraktionsfähigkeit, Unterscheidungsvermögen, Vertrautheit mit unterschiedlichen Kommunikations- und Gestaltungsweisen (wozu dann auch vi-

## Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters

suelle Sprachen gehören), Wissen, Einstellungen, performatives Verhalten – all das kann unter *literacy* verstanden werden. Eine kulturelle Alphabetisierung ist m. E. gemeint – und das ist auch das Konzept des brechtschen Epischen Theaters, das sich verschiedener Sprachen (in diesem weiten Verständnis) bedient, unterschiedliche Schreibweisen anwendet und eine Kompetenzübung darstellt – durch Bild, gesprochenen und geschriebenen Text, Personen im sozialen Feld, Bühnenraum und -gestaltung (also nicht bloß Bühnen-Bild: Caspar Neher war für Brecht nicht Bühnenbildner sondern Bühnenbauer).

## Anmerkungen

1 Rainer Noltenius (Hrsg.) unter Mitarbeit von Eva Meyer und Volker Zaib: *Bertolt Brecht und Hans Tombrock. Eine Künstlerfreundschaft im skandinavischen Exil. Essen 2004. Die Seitenangaben in meinem Text mit dem Kürzel „N, Seitenangabe“ in Klammern beziehen sich auf Fundstellen in diesem Buch. Mittenzwei (Bd. 1, 691 f.) schreibt: „Brecht sah sowohl die Schwächen wie das Talent dieses Mannes. Eben weil er in seiner Malerei ganz unfertig, ungefestigt und ohne Einflüsse war, erwachte in Brecht der Lehrer. Es war eine seiner sympathischsten Eigenschaften, daß er überall den Impuls verspürte, den Menschen zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Talente zu verhelfen.“*

2 Es finden sich unterschiedliche Schreibweisen des Wortes *Breughel/Breughel*.

3 Zu *Weihnachten 1936* bekam Brecht einen *Breughel-Band* und „ist augenblicklich ganz davon eingenommen“ (Hecht, 501). Zu den von Glück herausgegebenen *Breughel-Bänden* siehe auch Wizisla, 125, 414, 320. In *GBA 22.1*, 270–273, finden sich Texte zur *Verfremdungstechnik* in den Bildern des älteren *Breughel*.

4 *GBA 22.2*, 1078 ff., in Übersetzung; Verweis auf *Tombrock*; siehe auch weiterführend Hecht: *Brecht im Gespräch*.

5 Die Angaben differieren – siehe Hecht, 584: er nennt den 4.7.1939, an dem Brecht und Tombrock sich kennen lernten bei der Geburtstagsfeier für *Martin Anderson Nexö*.

6 Hecht, 584 f.

7 *Das Wort*, H. 3, 1938, S. 113 ff., vgl. Hecht, 532, 584. Die Zeitschrift „*Das Wort*“ wurde herausgegeben von Brecht, Willi Bredel, Lion Feuchtwanger. 1938 erschien in dieser *Völkfrontzeitschrift* ein biographisches Porträt von *Hans Tombrock* aus der Feder von *Gregor Gog*, das Brecht – als

*Herausgeber* – sicher kannte. Interessant ist, dass der Beitrag im Kontext der sog. *Expressionismus-Debatte* im „*Wort*“ veröffentlicht wurde, in der es um die Bestimmung des sog. *Sozialistischen Realismus* in der Kunst ging. Zu *Grog* und *Tombrock* im Kontext der *Vagabunden-Bewegung* siehe *Künstlerhaus Bethanien* (Hrsg.): *Wohnsitz: Nirgendwo*; siehe auch *Tretjakow*: „*Der König der Vagabunden*“, S. 258 ff.

8 Die heutige Gesellschaft ist nach Brecht auch eine visuelle, optische; er verweist auf die *Lichtreklame*, die Bild und Text verbinde, N, 144.

9 Vgl. Bloch innerhalb der sog. *Expressionismus-Debatte* der *enddreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts*: „*Die Wahrheit ist nicht Abbildung von Fakten, sondern von Prozessen, sie ist letztlich die Aufzeichnung der Tendenz und Latenz dessen, was noch nicht geworden ist und seinen Täter braucht*“ (zit. nach Schmitt, 20).

10 Vgl. Brechts *Komposition der „Kriegsfiel“ mit seinen „Fotoepigrammen“ als Bild-Text-Montage* und auch die *Sorgfalt, mit der Brecht Bilder und Texte, etwa aus Zeitungen, ausschnitt und sie einklebte: nicht beiläufiges Material, sondern bewusste Gestaltung, Montage durch Brecht*.

(Anm. d. Red.: Der Beitrag von *Gerd Koch* fußt auf einem Vortrag, den er im März 2006 in der Universität von *Havanna* hielt. Die Bilder (s/w) entstammen dem Buch von *R. Noltenius*)

## Literatur

Brecht, Bertolt: *Bertolt Brecht Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe* (zit.: *GBA* Bd., Seite/n).

Hecht (Hrsg.), Werner: *Brecht im Gespräch. Diskussionen, Dialoge, Interviews*. Frankfurt (Main) 1975.

Hecht, Werner: *Brecht Chronik 1898–1956*. Frankfurt (Main) 1997. Mittenzwei, Werner: *Das Leben des Bertolt Brecht*. 2 Bde. Frankfurt (Main) 1987.

Noltenius (Hrsg.), Rainer, unter Mitarbeit von Eva Meyer und Volker Zaib: *Bertolt Brecht und Hans Tombrock. Eine Künstlerfreundschaft im skandinavischen Exil*. Essen 2004.

Schmitt, Hans-Jürgen: *Die Expressionismus-Debatte. Materialien zu einer marxistischen Realismuskonzeption*. Frankfurt (Main) 1973.

*Künstlerhaus Bethanien* (Hrsg.): *Wohnsitz: Nirgendwo. Vom Leben und Überleben auf der Straße*. Berlin 1982.

Tretjakow, Sergej: *Gesichter der Avantgarde*. Berlin, Weimar 1985.

Wizisla, Erdmut: *Benjamin und Brecht. Die Geschichte einer Freundschaft*. Frankfurt (Main) 2004.

Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik • Band IX – erscheint Ende 2009 im Schibri-Verlag, ca. 250 Seiten, ISBN 978-3-86863-038-1, ca. 14,80 €

## UNTER FLÄCHEN HINTER SPIEGELN und der Raum dazwischen – Wissenschaftliches Schreiben in theaterpädagogischen Kontexten

Hrsg.: Hans-Joachim Wiese, Autorinnen:

• Karina Behrendt • Claudia Krauss • Teresa Rosenkrantz

Authentizität, Identität und Gegenwärtigkeit – drei zentrale und arg strapazierte Kategorien, die in der theaterpädagogischen Theoriebildung ihren festen Platz haben – werden in diesem Buch neu und auf neue Art befragt. Karina Behrendt, Claudia Krauss und Teresa Rosenkrantz, drei junge Theaterpädagoginnen zeigen auf, wie ihnen die Begriffe im Lebensalltag sowie ihren theaterpädagogischen Lern- und Arbeitsfeldern begegnet sind und welchen geistigen Gebrauchswert sie mit ihnen verbinden. Die subjektive Phänomenologie der Herangehensweise ermöglicht eine Umkehrung der Sicht auf die mit den Begriffen verknüpften Denkweisen, wie sie in der etablierten Diskussion stattfindet: Statt immer neue Abstraktionen übereinander zu schichten wird das konkrete Beobachtungsmaterial – veranlasst durch das vor- und dann gegenläufige Verständnis der Kategorien – in die Begrifflichkeit eingespielt und geprüft, ob es darin aufgehoben werden kann.

Die dadurch sich ereignende Verflüssigung der Kategorien lässt den Leser an einem spannenden Prozess teilhaben. Behrendt, Krauss und Rosenkrantz verfolgen die Spuren, die die Begriffe in ihrer geistigen Entwicklung hinterlassen haben und stoßen – vielfach unvermutet – auf neue Bedeutungszusammenhänge, die sie detektivisch rekonstruieren.

Eine solche Arbeit erfordert eine starke Präsenz der Autorinnen in ihren Texten. Stets mischen sie sich in die Darstellung ihrer Gedanken ein, wenden sich an den fiktiven Leser und nehmen ihn mit auf eine ereignisreiche, oft assoziativ gewendete Reise durch das theaterpädagogische Bewusstsein von der Wirklichkeit.

Es zeigt sich, dass Schlüsselwörter wie „echt“, „selbst“ oder „gegenwärtig“ zur Grundausstattung der Gegenwartsgesellschaft gehören – aber erst in der radikal subjektiven Erörterung ihrer vermeintlichen Bedeutung einen Blick auf die Wirklichkeit zu lassen, der sie notwendig verhaftet sind.

Mit den hier vorgelegten Aufsätzen soll auch exemplarisch eine neue Form der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen der Theaterpädagogik angestoßen werden.

Vorbestellungen sind erwünscht.



## Der Zauber des V-Effekts – Brecht, Mei Lanfang und die chinesische Oper

Jian Zhang



Der junge Mei Lanfang

1935 gab es in Moskau ein großes Theaterfestival. Bertolt Brecht, der zu dieser Zeit gerade aus Deutschland ausgebürgert wurde, hatte in Moskau, auf Empfehlung seines Freundes Sergej Tretjakow, eine Aufführung des chinesischen Opernmeisters Mei Lanfang besucht. Das war das erste Mal, das Brecht das traditionelle chinesische Theater (Peking Oper) auf der Bühne erlebte. Das Stück hieß „Die Rache des Fischers“. Es handelte sich um einen armen, loyalen Fischer und seine kluge, mutige Tochter, die einen tyrannischen, gierigen Großgrundbesitzer tötet. Brecht war aufgefallen, dass das Stück ganz ohne Bühnenbild auskam, und dass ein Spiel nur aus Bewegung, Gesten und Mimik bestand. Bereits den jungen Brecht faszinierten fernöstliche Kunst und Philosophie. Der Auftritt Mei Lanfangs begeisterte Brecht und fasste diese Erfahrungen zu einer Technik der bühnendarstellerischen Verfremdung, dem V-Effekt zusammen, und entwickelte diesen später zu einer neuen „Technik der Schauspielkunst“, wie er es nannte, weiter.

Verfremdung steht für eine Schauspieltechnik, die darzustellende Vorgänge oder gesellschaftliche Verhältnisse für den Zuschauer anders als gewohnt zeigen will. Dieses wurde oft als ein wesentliches Schlüsselement des epischen Theaters bei Brecht bezeichnet.

### Der Gegenpol zur Verfremdung ist Einfühlung.

„Das alte, von Brecht als ‚aristotelisch‘ bezeichnete dramatische Theater erwartet vom Zuschauer, daß er die auf der Bühne dargestellten Figuren von ‚Innen‘ erkennt.“ (Steinweg 1995, S. 35)

Aus diesem Grund, verwendet der westliche Schauspieler alle Kraft darauf, sich in die dargestellten Figuren einzufühlen, um ihre Figuren psychologisch auszudeuten, um die Einfühlung und Verschmelzung des Zuschauers umfassend zu ermöglichen. Brecht fiel bei der Aufführung in Moskau auf, dass der chinesische Künstler versuchte genau **das** zu vermeiden. ‚Er beschränkt sich darauf, die darzustellende Figur zu zitieren‘. Statt in seiner Rolle aufzugehen, bleibt der Schauspieler ihr entfernt; statt durch Einfühlung den Zuschauer zur Identifikation mit dem Bühnenhelden einzuladen, soll die Kunst der Peking Oper die menschlichen Verhaltensweisen aufklären; statt restlos die Rolle zu sein, zeigt der chinesische Schauspieler diese Person.

Auf der Bühne des westlichen, traditionellen Theaters sollte der Schauspieler als eine Person nicht mehr sichtbar sein, indem er sich in eine Bühnenfigur verwandelt. Der Darsteller verschwindet während er physisch wie psychisch in die dargestellte Rolle hineinschlüpft. Die Zuschauer versetzt er/sie dadurch in eine Art Illusion einer anderen Figur als sie selber. Sie folgen der Handlung und akzeptieren das Geschehen. In diesem Sinn sind die Zuschauer passiv.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Theater im Westen, zeigt der chinesische Schauspieler/Sänger Mei Lanfang nicht nur den psychischen Zustand und das Verhalten der Figur, sondern auch das Verhalten des Schauspielers. Er zeigt wie der Schauspieler seine Verhaltensweise vorführt und dadurch lehnt er eine Einfühlung in die Rolle ab. Quasi wird der Zeigende (hier der Schauspieler) als eine bestimmte Person gezeigt. Brecht weist darauf hin: ‚Der Schauspieler muß eine Sache zeigen, und er muß sich zeigen. Er zeigt die Sache natürlich, indem er sich zeigt‘. Der chinesische Schauspieler hat bei dieser Spieltechnik mehrere Aufgaben und Funktionen. Wenn er die Rolle spielt, etwa beim psychologischen Teil des Spiels, darf er die Spieltechniken der psychologischen Einfühlung benutzen, jedoch sehr sparsam, symbolhaft und auf das Wesentliche reduziert – auf reine Gestik. Seine Aufgabe in diesem Moment ist es, den Vorgang auf der Bühne und den Zustand der Figur zu zeigen. Seine Funktion bleibt die eines Darstellers einer Person in einer Geschichte. Wenn er die Rolle zeigt, beim epischen Teil des Spiels (episch bedeutet erzählend), versucht er die gespielte Rolle bzw. deren Verhältnisse zu erklären und zu kommentieren, indem er die Rolle kurz verlässt. Seine Aufgabe in diesem Moment ist es, den dargestellte Vorgang und den Zustand noch mal von außen zu zeigen und dem Zuschauer zu verfremden. Seine Spielfunktion ist in diesem Moment die Rolle des Erzählers (der Erzieher in Brechts Lehrstück). Der Stil seines Spiels ändert sich automatisch, indem sich auch seine Aufgaben und Funktionen ändern. Dies vollzieht sich aber nur durch Unterbrechung der Abläufe. In der Peking Oper nimmt oft der Gesang diese erklärende Funktion ein. Das fällt dem Schauspieler nicht schwer, denn er hat durch den stetigen Wechsel der theatralen Mittel immer eine Distanz zur Figur. Er muss nicht anstreben sich mit einer Figur zu identifizieren, die ohnehin nicht vorhanden ist. Dadurch hat das Theater für das Publikum eine andere Dimension und Funktion. Durch die

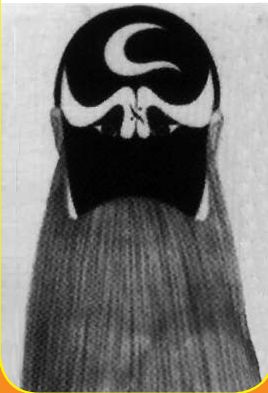
## Der Zauber des V-Effekts – Brecht, Mei Lanfang und die chinesische Oper

“粉白脸”  
《捉放曹》中的曹操



Cao Cao, ein Minister aus „Die Gefangennahme und die Freilassung von Cao Cao“ (Han Dynastie)

“揉黑脸”  
《太君辞朝》中的包拯



Richter Bao Zheng in „Abschied der alten Könige“ (Song Dynastie)

“三块瓦儿”  
《收关胜》中的关胜



Maske des Generals Guan Shang in „Gefangenschaft des Guan Sheng“ (Han Dynastie)



“蓝花脸”  
《盗御马》中的赛尔墩

Don Erdun, das Orchideegesicht, ein berühmter Räuber aus „Das gestohlene Pferd vom Kaiserhof“ (Song Dynastie)



“元宝脸”  
《铡美案》中的马汉

der Henker Ma Han in: „Der Prozess des Prinzen“ (Song Dynastie)



“元宝脸”  
《牧羊圈》中的李仁



Maske des Li Ren in „Der Schafstall „



“歪脸”  
《打瓜园》中的郑子明



schiefes Gesicht der Rolle des Zheng Ziming aus „Krach im Melonenfeld“

Unterbrechung des Spiels kann der Zuschauer nicht mehr das dramatische Theater genießen, ihm wird keine Lösung gezeigt, die Illusion der Bühnenerlebnisse wird aufgehoben. Plötzlich spricht der Schauspieler von die Bühne den Zuschauer direkt an. Folglich wird der Zuschauer beim Geschehen mitdenken. Die Eindringlichkeit des direkten Ansprechens fördert die Aktivität der Zuschauer. Nicht nur die Spielweise Mei Lanfangs begeisterte Brecht, sondern auch die darauf hin davon erzeugten neuen Perspektiven und Haltungen der Zuschauer inspirierten ihn offenbar zur Entwicklung einer damals völlig neuen Theaterform. Für Brecht war es die Zeit, das sog. „illusionäre“ Theater endlich zu verlassen.

Mei Lanfangs Peking Oper blieb nach wie vor auf künstlerischer Ebene. Er hatte nicht den Anspruch, den Zuschauer durch seine Kunst zum kritischen Nachdenken und zur Veränderung der Verhältnisse aufzufordern. Brecht entwickelte so, die V-Effekt- Überlegungen standen hier im Mittelpunkt, die Grundstruktur des epischen Theaters.

1936 erschien in London in seinem Werk „Bemerkungen über die chinesische Schauspielkunst: an essay on the effect of disillusion in the Chinese Theatre“. Zu dieser Zeit entstand auch der Begriff „episches Theater“, der dennoch kein neuer Gattungsbegriff war, sondern eine neue Methode und Konzeption, mit der eine mögliche Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und des menschlichen Handelns geschaffen werden konnte. Wie schafft man das? Vor allem durch Distanzierung.

Die Definition des Begriffs Verfremdung ist laut Brecht ‚eine verfremdete Abbildung, die den Gegenstand oder Vorgang zwar erkennen läßt, ihn aber doch zugleich fremd erscheinen läßt‘. Die Verfremdung in der Darstellung schafft eine Distanz zu einem scheinbaren Sachverhalt. Und diese Distanz schafft neue Perspektiven für die Zuschauenden, um die Bühnenaufläufe zu beobachten und zu hinterfragen. Brecht wollte die Einfühlung und die Illusion hinter sich lassen, stattdessen durch die Unterbrechung der Illusionen das Staunen hervorrufen. Das Staunen über das, was man gerade sieht, was scheinbar ganz verständlich und selbstverständlich ist, setzt durch die bewusste Vorgangsunterbrechung des Spielers auf verschiedene Spielweisen ein. Der Zeitpunkt des Aufmerksamkeitsstaus ist der Moment der Entdeckung.

Für Brecht war das epische Theater wie die Peking Oper vor allem Gestik. Brecht hat bei Mei's Aufführung Folgendes gesehen: Wenn der Schauspieler eine weinende Frau darstellen will, versucht der nicht an dieser Stelle eine traurige Mimik zu schaffen und die Tränen fließen zu lassen, sondern er hält seinen Wasserarm vor seine Augen, und drückt leicht drei Mal auf die Augen. Wenn er sich schämt, hält der Schauspieler den Wasserarm vor das Gesicht, und dreht den Kopf zur Seite, und hält diese Haltung für ein paar Sekunden. Wenn eine Figur schläft, muss der Schauspieler sich nur kurz hinsetzen, und eine Hand stützt den Kopf. Und um Wut darzustellen, muss der Schauspieler nur die Zeigefinger auf denjenigen richten. Die Gesten sind nicht die Wiedergabe der Realität, sondern eher eine parabolhafte Zuspitzung. Die symbolhafte Bewegung erzeugt auch eine Sinnfälligkeit des Charakters. Der Charakter und das Handeln der Figur sind sehr auffällig, und unübersehbar.



## Der Zauber des V-Effekts – Brecht, Mei Lanfang und die chinesische Oper

Die Gesten der Peking Oper beschränken sich nicht nur auf die Darstellung, sondern sie sind ein Komplex, der sich in jeder Einzelheit verkörpert. Von der Gesichtsbemalung bis zum Kostüm, von Bewegungsmustern bis auf die Melodie des Singens. Ein junges Mädchen hat einen ganz anderen Sington als eine verheiratete Frau, ein General auf dem Schlachtfeld hat ein ganz anderes Kostüm als ein Beamter, ein Ehrenhafter hat eine andere Gesichtsbemalung als Scheinheiliger, und ein Herr hat ein anderes Bewegungsmuster als ein Knecht. Jede Kleinigkeit hat ihre Bedeutung, und jeder Unterschied deutet auf die Eigenschaft der Figur: Die Figuren sind daher lesbar. Durch alle solche Symbole sind die gesellschaftlichen Ränge und Funktionen, die Verhaltensweise und Biografien der Figuren bzw. die Beziehungen zwischen den Bühnenfiguren sofort zu erkennen. Die Zuspitzung und die Stilisierung bei der Bemalung, das Kostüm und die Bewegung bzw. die kommentierte Haltung des Schauspielers machen den Gebrauch von Kulissen und Bühnenbild auch beim epischen Theater Brechts fast überflüssig. Für Brecht handelte es sich bei den Gesten der Peking Oper wie auch im epischen Theater nicht nur um emotionale Ausdrücke, sondern um eine gesellschaftlich bedeutsame Gestik. Die Schaffung eines gesellschaftlichen Gestus (es handelt sich hier um die Gesten von Menschengruppen) ist nach Brecht der eigentliche Zweck des V-Effekts.

Dieser unterbricht die vollständige Entwicklung zur dramatischen Figur und lenkt die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf gestische Zeichen, Stimme und Worte.

Brecht meinte, es sei die wichtigste Leistung des Schauspielers, ‚Gesten zitierbar zu machen‘. Und Walter Benjamin: „Einen Text zitieren schließt ein: seinen Zusammenhang unterbrechen. Es ist daher wohl verständlich, daß das epische Theater auf die Unterbrechung gestellt ist, ein in spezifischem Sinne zitierbares ist.“ (Benjamin 1972, S. 26)

Ein Schauspieler kann nur seinen Gestus zitieren in dem er die Handlung unterbricht, neu ansetzt und sich ständig dabei beobachtet. Wenn Mei Lanfang mitten im Spiel anfang zu singen, unterbrach er die Handlung auf der Bühne. Er verschwand nicht im Lied, er war sichtbar, er zeigte in diesem Moment die Person. Er identifizierte sich nicht mit dem Gefühl, das vom Lied nahegelegt wird, sondern er kommentierte das Lied mit deutlicher, fast überspannter Körperhaltung: Nämlich mit den Gesten. Das Singen ist zwar nicht die einzige Form um eine Attitüde einzunehmen, jedoch geschieht es sehr oft in der Peking Oper. Es geschieht nicht allein zu Gunsten dekorativen Stils, sondern es legt Wert auf die Unterbrechung. Die Unterbrechung findet statt, ohne die gesamte Ästhetik zerstören zu müssen. Brecht zog später diese Technik oft für das Spiel seiner Lehrstücke in Erwägung.

Brecht adaptierte eine Reihe von stilistischen Mitteln der Kunst Mei Lanfangs. Die Spielweise des Lehrstück zeigt eine Weiterentwicklung der Methoden der Pekingoper.

Das Singen bei der Peking Oper entspricht – außer seiner dramaturgischen Funktionen von Unterbrechungen oder der rhythmischen Untergliederung – auch noch einer hohen Musikkultur, die nur von professionellen Sängern präsentiert werden kann. Nur um diese Gesangstechnik zu beherrschen, fangen die Ausbildungen der Schauspieler schon in der Kindheit an und das Training ist außergewöhnlich anstrengend. Das hat Brecht bei seinen Lehrstücken nicht adaptiert. Die „Songs“ bei ihm sollten einfach aufführbar sein. Die Peking Oper hat trotz ihrer



epischen Form eine geschlossene Handlung. Mei Lanfang hatte nicht die Absicht durch Theater menschliche Beziehungsvorgänge mit gesellschaftlichen Missständen zu begründen. Sein Theater war nicht pädagogisch motiviert. Brechts Intention ist eindeutig: das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt wird. Brechts künstlerische Vorgänge des Probens, mittels seiner Lehrstücken, sind Prozesse des Reflektierens und Erkennens. Der Mensch kann seine gesellschaftlichen Lebensumstände ändern, anders handeln, wenn er sie als falsch erkennt.

#### Literatur

- Benjamin, Walter: 1966: Versuch über Brecht. Suhrkamp. Frankfurt am Main.  
 Steinweg, Reiner: 1995: Lehrstück und episches Theater: Brechts Theorie und die Theaterpädagogische Praxis. Brandes & Apsel.





## Was vom Theater bleibt, steht in **Theaterheute**.

**Theaterheute** stiftet Zusammenhang und Überblick, wo ihn ohne fremde Hilfe kaum jemand herstellen kann. Zwischen Hamburg und Zürich, Wien und Frankfurt, Jena und Aachen gibt es wie nirgends auf der Welt eine dichte, vielfältige und produktive Theaterszene. Mit **Theaterheute** sind Sie jederzeit über die wichtigsten Ereignisse informiert.

# Jetzt **2x kostenlos** probelesen:

Schneller geht's online:  
[www.theaterheute.de/9850](http://www.theaterheute.de/9850)

**X** Ja, ich bestelle zwei kostenlose Ausgaben der Zeitschrift **Theaterheute**.

Wenn ich im Anschluss weiterlesen möchte, muss ich nichts unternehmen. Ich erhalte **Theaterheute** zum Preis von 135€ (bzw. 152€ im Ausland) 11 x im Jahr und ein Jahrbuch im September. Die Kündigungsfrist beträgt dann sechs Wochen zum Ende des Bezugszeitraums. Möchte ich **Theaterheute** nicht weiterlesen, teile ich dies dem Verlag bis zwei Wochen nach Erhalt der zweiten Ausgabe kurz schriftlich mit. Stand 2009.

Einfach im Internet bestellen oder Coupon senden an:  
Friedrich Berlin Verlag, PF 100150, 30917 Seelze  
Fax: 0511 / 400 04 - 170

Vorname / Nachname

Straße / Hausnummer

Postleitzahl / Wohnort

Telefon / E-Mail Adresse

**X**

Datum / Unterschrift



## „Jede gute Praxis braucht eine Theorie“<sup>1,2</sup> – Ästhetische Praxis und Foucault Foucaults Gouvernementalitätsansatz und die Kulturelle Bildung

Christel Hafke

Die folgenden Gedanken sollen eine Perspektive eröffnen, mit Hilfe des Gouvernementalitätsansatzes von Michel Foucault die gegenwärtigen Diskurse in der Kulturellen Bildung besser verstehen zu können. Ich möchte aufzeigen, warum ein theoretischer Bezug zu Foucault sinnvoll ist und möglicherweise zu einer veränderten ästhetischen Praxis führen kann.

Angesichts gesellschaftlicher Totalästhetisierung und einer Inbesitznahme durch Kompetenzdiskurse kann ästhetische Praxis sich nicht in einer vermeintlichen Selbstgenügsamkeit einrichten. „Proklamationen wie die Schillersche, dass erst der ästhetische Mensch ein ganzer Mensch sein werde, oder die Hegel-Schellingsche, dass ‚Wahrheit und Güte nur in der Schönheit verschwistert‘ seien, entpuppen sich angesichts der heutigen Einlösungsformen solcher Ästhetisierungsprogramme als ziemlich dubios.“<sup>3</sup>

Ästhetische Praxis geschieht nicht im gesellschafts- und politikfreien Raum. Im Gegenteil: Die Einsetzung einer Enquetekommission, mehrere äußerst kostspielige Jeki<sup>4</sup>-Projekte und Lebenskunstthemen machen deutlich, dass offenbar in diesen Bereich – auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten – enorme Hoffnungen gesetzt werden.

Die Problematik ist also nicht, wie ästhetische Praxis ihre Wirksamkeit und Relevanz beweisen kann, sondern im Gegenteil: Wie kann sie sich der umgreifenden Funktionalisierung entziehen. Wie kann sie kritische und widerständige Potenziale bewahren und ein „Anders anders sein“<sup>5</sup> unterstützen und entwickeln helfen? Zu fragen wäre aber vor allem: Wie kann Kunst unter Bedingungen neoliberaler Regierungsweisen widerständig sein, wenn selbst Subversion zur Produktivkraft wird.

Ich möchte – angesichts der gebotenen Kürze – hier zwei Aspekte der Theorie Michel Foucaults in den Fokus rücken:

1. Foucaults Konzept der Gouvernementalität zeigt, wie sich die Ökonomie über alles legt und zum Modell des Regierens und Sich-Selbst-Regierens wird und ferner, wie das Gelenkwerden und das Sich-Selbst-Steuern ineinander greifen. „Selbstoptimierungsimperative“<sup>6</sup> und ein Sichausrichten an Wettbewerbs- und Kompetenzordnungen werden quasi zu zweiten Haut, die nicht mehr gespürt wird.
2. Für Foucault zeigt sich Freiheit wesentlich in der Möglichkeit zum Widerstand gegen Machtstrukturen: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“<sup>7</sup>. Seine Lebenskunst, die „Ästhetik der Existenz“ bedeutet nicht, einfach schöner zu leben oder gar Lebensplanung und -bewältigung, sondern ein nicht teleologisches schöpferisches Sein. Das bedeutet: Kritik und Gegenverhalten zu den Normalisierungsvorgaben und zu den normalisierenden Subjektivierungsformen.

### Subjektivierungen

Seit der Aufklärung sind unsere Vorstellungen vom Individuum, dass es als vernunftbegabtes Wesen rational handelt und entscheidet, und dieses Verhalten wird als „natürlich“ angesehen.

Doch dieses Subjekt – als Objekt der Wirtschaft und Politik – ist heute längst zu einer betriebswirtschaftlichen Größe geworden. Selbstoptimierung, Effizienz und Flexibilität sind Merkmale, die das neoliberale Subjekt (das Unter-worfene) charakterisieren. Neoliberale Politik bedient sich bestimmter Formen der Subjekte und Subjektivitäten.

„Auf allen Märkten wimmelt es von Anrufungen an das Subjekt, innovativ, kreativ, autonom zu sein. Jede Werbung strotzt von aktiven, smarten, selbstbewussten Pseudo-Subjekten. Allerorten kreischt es uns an, man selbst zu werden, zu jeder Veränderung bereit zu sein, in ständiger Habachthaltung zu leben. Letztlich: Jede Zumutung kopfnickend anzunehmen.“<sup>8</sup>

Foucaults Interesse am Subjekt richtet sich vor allem auf seinen Entstehungsprozess, d. h., wie aus einem Menschen ein Subjekt wird. Für ihn gibt es kein universelles Subjekt, er weist eine Theorie des a priori des Subjekts zurück. Subjektformen sind historisch bedingt und durch verschiedene diskursive Praktiken des Denkens, Fühlens und Handelns hervorgebracht.

Subjektivierung als Prozess der Unterwerfung beruht wesentlich auf der Internalisierung eines fremden Blickes; sie erscheint als ein Effekt gesellschaftlicher Praktiken im Feld von Machtbeziehungen.

Es gibt jedoch auch Möglichkeiten der Befreiung, darum besteht für Foucault „das Hauptziel (...) heute zweifellos nicht darin, herauszufinden, sondern abzulehnen, was wir sind. Wir müssen uns vorstellen und konstruieren, was wir sein könnten, wenn wir uns dem doppelten politischen Zwang entziehen wollen, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung der modernen Machtstrukturen liegt.“<sup>9</sup>

„Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen“<sup>10</sup>

Was bedeutet das? In seiner Vorlesung zur Hermeneutik des Subjekts behauptet Foucault, „dass es keinen anderen, ersten und letzten Punkt des Widerstandes gegen die politische Macht gibt als die Beziehung seiner selbst zu sich.“<sup>11</sup>

„Subjektivität ist für ihn stets ein Kampffeld, auf dem der Versuch, man selbst zu werden, ohne auf eine ahistorische Essenz zu rekurrieren, in Konflikt tritt mit den systemischen Anforderungen etwas Besonderes, Verwertbares und Marktförmiges zu sein. Ein derart eigenes zu werden ist ein enormer politischer Akt, ja vielleicht ist es der politische Akt überhaupt (...).“<sup>12</sup>

### Gouvernementalität

In seinem Konzept der „Gouvernementalität“ fasst Foucault den Begriff des „Regierens („gouverner“) und die Denkweise („mentalité“) zusammen. Mit diesem Neologismus bezeichnet Foucault ein „Führen der Führungen“, was sowohl ein Angeleitetwerden als auch ein Sich-selber-Lenken bedeutet. Das meint, dass Menschen die Anforderungen, die an sie von außen (von

## „Jede gute Praxis braucht eine Theorie“ – Ästhetische Praxis und Foucault

der Regierung, z. B. Institutionen wie Behörden, Schulen) gestellt werden, zu ihren eigenen machen. Foucault spricht dem Begriff der Regierung eine Scharnierfunktion zu, die es ermöglicht, dass Fremdführung und Selbstführung zusammenwirken. Regieren bedeutet, „das mögliche Handlungsfeld anderer zu strukturieren“ und Machtausübung besteht dann darin, „Führung zu lenken, also Einfluss auf Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen.“<sup>13</sup> Dabei ist „Die Kunst des Regierens (...) gerade die Kunst, die Macht in der Form und nach dem Vorbild der Ökonomie auszuüben.“<sup>14</sup>

Leitbild der Gouvernamentalität ist das ‚unternehmerische Selbst‘, das sich selbst wie ein Unternehmen zu führen hat und das sich konsequent als Marktsubjekt verhält. Als Leitfigur steht es „für ein Bündel aus Deutungsschemata, mit denen heute Menschen sich selbst und ihre Existenzweisen verstehen, aus normativen Anforderungen und Rollenangeboten, aus denen sie ihr Tun und Lassen orientieren, (...)“<sup>15</sup>

Die Regierung bietet Möglichkeiten der Freiheit, der ‚Selbst-Produktion‘, der Selbstverwirklichung über ein gesellschaftliches Leitbild einer autonomen Subjektivität, das sich aber an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen auszurichten hat. Wahlfreiheit und Selbstbestimmung dienen dabei als ein Vehikel für das Regierungshandeln. Doch bedeuten Zustimmung und Einverständnis nicht zwangsläufig die Abwesenheit von Macht und Unterdrückung. In dieser Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Totalisierung bestimmen die Regierungstaktiken „was öffentlich und was privat ist, was staatlich ist und was nicht-staatlich ist“<sup>16</sup>

Die Idee des ‚unternehmerischen Selbst‘ lässt sich unschwer in den Lebenskunst- und Leben-lernen-Projekten der bkj<sup>17</sup> wiederfinden als „charakteristische Omnipotenzphantasien, im nahezu grenzenlosen Vertrauen darauf, dass der Einzelne sein Leben nach eigenem Entwurf gestalten kann. Sein Vorbild findet das unternehmerische Selbst im Genius des Künstlers. Zu den Paradoxien neoliberaler Gouvernamentalität zählt dabei, dass gerade in Zeiten, in denen Ersetzbarkeit und Überflüssigkeit des Einzelnen offenkundig sind, ein Persönlichkeitsideal mit einem Höchstmaß an kreativer Individualität und unternehmerischer Initiative propagiert und beschworen wird“<sup>18</sup>; der Lebenskünstler. Boltanski und Chiapello<sup>19</sup>, die auf ganz anderem Wege zu sehr ähnlichen Ergebnissen wie die Gouvernamentalitätsstudien gekommen sind, haben anhand der Analyse von Managementratgebern untersucht und herausgefunden, wie einst emanzipatorisch gemeinte Begrifflichkeiten (Selbstbestimmung, Autonomie, Kreativität ...) heute zu Leitbildern des homo oeconomicus geworden sind.

Foucaults Theorie der Gouvernamentalität lässt uns eine Ahnung davon bekommen

- warum und wohin sich die derzeitigen Tendenzen im Bildungssystem entwickeln – auch, warum die ästhetischen Fächer eine bedeutsame Rolle spielen (aber funktionalisiert: „um zu“!)
- warum Kompetenzdiskurse, Leuchtturmprojekte, Exzellenzinitiativen oder Wettbewerbe (z. B. Kinder zum Olymp; Mixed up) die Diskurse kultureller Bildung bestimmen.
- warum der Begriff der Lebenskunst als Zwillingsschwester der Kompetenzdiskurse auftaucht und zu einer leitbildhaften Orientierung kultureller und ästhetischer Praxis geworden ist.

Die Orientierung an Foucault ermöglicht es aber auch, eine Perspektive des Widerständigen (die Identität, die man uns zuweist, zurückzuweisen) zu entwickeln.

## Kompetenzen

Höhne bezeichnet den Kompetenzbegriff als „Mantra neoliberaler Bildungsreformer“<sup>20</sup>, also als eine magische Formel, die ständig wiederholt wird.

Was sind die Gründe für die Aktualität und Dominanz des Kompetenzbegriffs?

Im Zuge der Umorientierung zur Ganztagschule bekommt die Diskussion um „Schlüsselkompetenzen“ und „neue Lernformen“ eine neue Aktualität. (Zu nennen sind hier prominent die Initiativen „Kultur macht Schule“<sup>21</sup> und der „Kompetenznachweis Kultur“ der BKJ)

Habitualisierung – als leiblich gewordene Haltung – im Sinne Bourdieus geschieht in hohem Maße über Schule und Bildung; Kreativität, Lebenskünstlertum und Kompetenzen sind hier zu neuen Leitorientierungen avanciert.

Man kann Kompetenzdiskurse als Teil neoliberaler Machtausübung verstehen. Sie spiegeln und legitimieren entsprechende neoliberale Subjektvorstellungen, indem sie einen Zugriff auf die lernenden Subjekte ermöglichen und deren Selbstkontrolle und Selbstoptimierung fördern.

Der Kompetenzdiskurs wird als Ermöglichungsdiskurs geführt: Kompetenzen sollen es dem Individuum ermöglichen, „mit den ‚Irrationalitäten‘ und Kontingenzen der ‚Markt-Gesellschaft‘ umzugehen.“<sup>22</sup> Weniger thematisiert wird die Zuschreibung vermeintlicher (In-)Kompetenzen, was bedeutet, dass mithilfe des Kompetenzdiskurses Ausschließung legitimiert werden kann. „Ungleich verteilte Lebenschancen (können damit) als das Ergebnis individuell falsch getroffener Bildungsentscheidungen interpretiert und die hiermit verbundenen Unsicherheiten, Risiken und Verschuldungen den Subjekten individuell angerechnet werden.“<sup>23</sup>

Kompetenzen stellen ein funktional notwendiges Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen dar und grenzen sich damit von einem Bildungsverständnis ab, für das Bildung ein demokratisches Grundrecht und ein Wert an sich bedeutet. Das Kompetenzkonzept hat seine Hauptfunktion darin, Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen zu gewährleisten. Es handelt sich um zwei verschiedene Bildungsprinzipien. Erstaunlich ist die Verquickung dieser Funktionalität mit Lebenskunstperspektiven: Karin von Welck auf dem 5. Hamburger Ratschlag:

„Kulturelle Bildung ist ein entscheidendes Fundament, um die Lebensperspektiven von jungen Menschen und ihren Familien in einer modernen Informationsgesellschaft zu sichern. Kinder und Jugendliche brauchen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen, die nicht nur mit Wissen, sondern auch mit Lebenskunst, mit gefestigter Persönlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation zu tun haben. Ästhetische Praxis und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zielt auf diese Schlüsselkompetenzen.“<sup>24</sup>  
Schlüsselkompetenzen greifen über rein kognitive Kompetenzen hinaus und beziehen ebenso personale, motivationale und aktivitätsbezogene und sozial-kommunikative Kompetenzen mit ein.



„Jede gute Praxis braucht eine Theorie“ – Ästhetische Praxis und Foucault

Mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ liegt die BKJ voll im Trend: Führende amerikanische Ökonomen des Council of Competitiveness prognostizieren, „dass die Entwicklung der Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor der nächsten Dekade wird. Sie sagen ein ‚skills race‘ voraus: Der Konkurrenzkampf der Zukunft wird zunehmend als Kompetenzkampf geführt.“<sup>25</sup>

Kritik bzw. Kritikfähigkeit kommt im Kompetenzkompass der BKJ nur noch als Sozialkompetenz vor, als Fähigkeit, „Kritik üben aber auch aushalten zu können, Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sozialer Umwelt, mit gesellschaftlichen Bedingungen.“<sup>26</sup>

**Kritik und Widerstand**

Mit den Freiheitsvorstellungen Foucaults und mit seiner Vorstellung von Lebenskunst haben die Lebenskunstprojekte der kulturellen Bildung nichts zu tun, auch wenn sie sich auf Foucault berufen. Ästhetische Existenz nach Foucault ist gerade *nicht* die „gefestigte Persönlichkeit“ oder eine gesicherte Lebensperspektive, seine Ästhetische Praxis zielt gerade *nicht* auf vorgegebene Schlüsselkompetenzen, sondern auf „Prozesse, die keiner teleologischen Ordnung gehorchen.“<sup>27</sup>

„Das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten verlangt die Überschreitung jedes vorweg gesetzten Ziels: Sie gelingen gerade, wenn sie zu etwas anderem führen, als was an ihrem Anfang festgelegt wurde. Sie üben heißt, ein anderer zu werden.“<sup>28</sup>

Menke hat in einer sorgfältigen Analyse der Selbstpraktiken herausgearbeitet, dass es ein minimaler Unterschied ist, ob diese disziplinierend wirken oder ästhetisch-existenziell. Der entscheidende Unterschied, ob diese Techniken der Selbstprüfung, unsere Alltagspraxis und „Übung disziplinierend oder ästhetisch-existenziell (sind), liegt an der Haltung, mit der man sie ausführt.“<sup>29</sup>

Bei Foucault ist dieser Kunstwerk-Gedanke, diese Existenz-Ästhetik nicht zu trennen von einer Haltung der Kritik und des Widerständigen gegen Regiert- und Vereinnahmten, gegen Macht- und Herrschaftstechniken.<sup>30</sup> Dazu gehören Techniken der Selbstprüfung und widerständige Praktiken der Nicht-Unterwerfung, aber auch, *neu nein* sagen zu lernen und *neu nein* zu sagen – also anders anders zu sein – zu dem was uns vorgegeben ist.

Dies steht quer zu einem Sichausrichten an Olympiaden und Leuchttürmen ebenso, wie quasi natürlich und unhintergebar erscheinenden Wettbewerbs- und Kompetenzordnungen.

Als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“<sup>31</sup> sucht Foucaults Haltung Anschluss an das Plebejische, das „in gewisser Weise den Machtbeziehungen entgeht; etwas, das durchaus nicht ein mehr oder weniger fügsamer oder widerspenstiger Rohstoff ist, sondern eine zentrifugale Bewegung, eine umgepolte Energie, ein Entwischen. Es gibt etwas Plebejisches in den Körpern und in den Seelen, es gibt etwas derartiges in den Individuen, im Proletariat, es gibt so etwas in der Bourgeoisie, aber immer in einer unterschiedlichen Ausdehnung, mit unterschiedlichen Formen, Energien, Unauflösbarkeiten.“<sup>32</sup>

Foucault hatte seinen Wunsch, nicht so regiert zu werden und vor allem nicht um diesen Preis, nicht als absolute Freiheit verstanden, sondern als ein immer wieder neues Ausloten, Sich-wehren, Sich-entziehen: „es gibt einzelne Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, krieche- rische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromissbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände“<sup>33</sup> Es gibt für Foucault nicht „den einen Ort der Großen Weigerung (...) Widerstandspunkte sind überall im Machtnetz präsent.“<sup>34</sup>

Wenn hegemoniale Verhältnisse sich wesentlich ästhetischer Formen bedienen, dann liegt hier auch ein wesentlicher Schlüssel des Gegenverhaltens.

„Viele dieser Prozesse werden aus dem Kunstfeld heraus reflektiert.“<sup>35</sup> Jens Kastner zeigt in seinem Buch „Nicht alles tun“ eine interessante Zusammenstellung von Projekten – vor allem aus der Bildenden Kunst –, die sich quer stellen, zivilen Ungehorsam üben: „Nicht alles tun“ heißt dabei einerseits, nicht mitzumachen, sich zu verweigern, zu blockieren, zu sabotieren und bedeutet andererseits, sich nicht dumm und passiv machen zu lassen, also wenigstens etwas zu tun – was und was nicht, unter welchen Umständen und wie, genau das

EHP



**Frank-M. Staemmler**  
**WAS IST EIGENTLICH GESTALT THERAPIE?**  
 Eine Einführung für Neugierige

**Frank-M. Staemmler**  
**WAS IST EIGENTLICH GESTALT THERAPIE?**  
 Eine Einführung für Neugierige  
 Hg. Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie  
 Vorwort von Sabine Engelmann  
 96 S.; zahlreiche Abb. und Fotos, Hardcover  
 ISBN 978-3-89797-062-5  
 EUR 12,00 / CHF 19,20



**GESTALT THERAPIE**  
 Forum für Gestaltperspektiven  
 Hg. Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, DVG  
 ISSN 0933-4238  
 Zwei Hefte jährlich; ca. 90-120 S.  
 Einzelheft 12,- / CHF 19,20  
 Abo/Jahr 20,- / CHF 34,50

**GESTALT THERAPIE**  
 Forum für Gestaltperspektiven  
 Hg. Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, DVG  
 ISSN 0933-4238  
 Zwei Hefte jährlich; ca. 90-120 S.  
 Einzelheft 12,- / CHF 19,20  
 Abo/Jahr 20,- / CHF 34,50



**Zeitschrift für Gestaltpädagogik**  
 Lernen mit Kopf, Herz und Hand  
 Neurowissenschaften und Pädagogik

**ZEITSCHRIFT FÜR GESTALTPÄDAGOGIK**  
 Hg. Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.  
 ISSN 1615-6404  
 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.  
 Abo/Jahr: EUR 16,- / CHF 25,60  
 Einzelheft: EUR 9,- / CHF 14,40

**EHP - Verlag Andreas Kohlhage**  
 www.ehp.biz · Tel. 02202-981236  
 PF 200222 · 51432 Bergisch Gladbach

## „Jede gute Praxis braucht eine Theorie“ – Ästhetische Praxis und Foucault

steht zur Debatte. In solche Diskussionen greifen (...) auch künstlerische Arbeiten ein.“<sup>36</sup>

Ziel wäre es dann, *eigene* Fragen und Problemstellungen zu entwickeln, sich nicht die Fragen einfach vorgeben zu lassen und sich mit dem Beantworten und Suchen nach passenden Antworten zu begnügen, wie es Problemlösekompetenz bei PISA vorschwebt. Wer ein Problem definiert und die Fragen stellt: dies sind Machtstrategien. Lernen, überhaupt eigene Fragen und Problemstellungen zu entwickeln, bedeutet aber letztendlich, die Machtfrage in den Diskurs zurückzuholen und unsere alltäglichen Diskurspraxen zu reflektieren: Wer darf wann unter welchen Bedingungen zu wem und zu welchem Thema etwas sagen?<sup>37</sup> Der „Feind“ ist dann nicht mehr dieser zahnlose Tiger (das Ökonomische, die neoliberale Regierungsweise), sondern in den Fokus rücken unsere Alltagspraxis, hegemoniale Praxen und hegemoniale Formen im täglichen Umgang mit Themen, Menschen und künstlerischen Praktiken und uns selbst.

## Anmerkungen

1 Fuchs, Max (2008): *Leitformel Leben – Eine Grundkategorie für die kulturelle Bildung?* In: Eckard Liebau, Jörg Zirfas (Hg.) *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Transcript-Verlag, Bielefeld, S. 171–190, hier: S. 171. Max Fuchs ist Vorsitzender des Deutschen Kulturrates und Mitinitiator des Kompetenznachweises Kultur.

2 Vorausschicken möchte ich, dass ich die von Max Fuchs entlehnte Überschrift vermutlich mit anderen Implikationen und Wertungen fülle als dieser. „Gute“ Praxis – in Orientierung an Foucault – reflektiert und sucht nach Möglichkeiten, „nicht so regiert zu werden“, eigene Problem- und Fragestellungen zu entwickeln, die sich der Ökonomisierung und dem neoliberalen Zugriff quer stellen.

3 Welsch, Wolfgang (1993): *Ästhetisierungsprozesse. Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 41, H. 1, S. 19

4 *Jedem Kind ein Instrument. Der Name ist Programm. Es handelt sich um eine Initiative, die zunächst in Nordrhein-Westfalen und Hamburg durchgeführt wird. Jedes Grundschulkind soll die Möglichkeit haben, ein Musikinstrument zu erlernen, das es sich selbst ausgesucht hat. Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Musizieren der Kinder – von der ersten bis zur vierten Klasse. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) begleitet diese Unternehmung mit einem umfangreichen Forschungsprogramm.*

5 Bröckling, Ulrich, 2007: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main, S. 286

6 s. Bröckling (2007): a. a. O., S. 71

7 Foucault, Michel (1976): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1*. In: ders. (2008): *Die Hauptwerke*. Subrkamp-Verlag, Frankfurt/Main, S. 1100

8 Brieler, Ulrich (2008): *Foucault und 1968: Widerspenstige Subjektivitäten*. In: Hechler, Daniel/Philipps, Axel (Hg.) (2008): *Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht*. S. 19–37, Transcript-Verlag, Bielefeld, S. 34

9 Foucault, Michel (2005a): *Subjekt und Macht*. In: ders. (2005): *Analytik der Macht*. Subrkamp-Verlag, Frankfurt/M., S. 250

10 Foucault, Michel (1987a): *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts*. In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (1987): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, S. 243–250. Athenäum, Frankfurt/Main, hier: 250

11 Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France*. Subrkamp-Verlag, Frankfurt/M., S. 313

12 Brieler (2008): a. a. O., S. 33

13 Foucault (2005a): a. a. O., S. 256

14 Foucault, Michel (2000). *Die „Gouvernementalität“*. In: Bröckling, Ulrich/Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Subrkamp, S. Frankfurt/Main, 41–67, hier: S. 49

15 Bröckling (2007): a. a. O., S. 7

16 Foucault (2000): a. a. O., S. 66

17 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

18 Künkler, Tobias (2008): *Produktivkraft Kritik. Die Subsumtion der Subversion im neuen Kapitalismus*. In: Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia/Lobato, Philipp Ramos (Hrsg.) (2008): *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 29–47, hier S. 35

19 Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz

20 Höhne, Thomas (2007): *Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit*. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz*, Janus Presse, Bielefeld, S. 30–43

21 <http://www.kultur-machtschule.de>

22 Höhne, (2007): a. a. O., S. 31

23 Münte-Goussar, Stephan (2009): *Forschendes Lernen*. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (2009): *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Transcript-Verlag, Bielefeld, S. 149–166, hier: S. 155

24 v. Welck, Karin (2008): *Grußwort auf dem 9. hamburger ratschlag stadtteilkultur*. <http://www.hamburg.de/contentblob/1458884/data/dokumentation-ratschlag-nr-9.pdf> [Zugriff 10.05.2009]

25 <http://www.act-regensburg.de/pages-act/news-Trend.html> [Zugriff 17.03.2009]

26 Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.) (2003): *Kompetenzentwicklung in der kulturellen Bildung. Dokumentation der internationalen Fachkonferenz, Schriftenreihe der BKJ, Bd. 61, S. 29; auch: dies. (2006): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung. Dokumentation der Fachtagung in Hannover 2004, Schriftenreihe der BKJ, Bd. 63, Remscheid (3. Aufl.; 1. Aufl. 2004), S. 47 und 60*

27 Menke, Christoph (2003): *Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz*. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (2003): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*. Subrkamp-Verlag, Frankfurt/Main, S. 283–299, hier S. 298

28 ebd.

29 Menke, (2003): a. a. O., S. 299

30 „Der Widerstand stützt sich stets (...) auf die Situationen, die er bekämpft.“ Foucault, Michel (2005b): *Michel Foucault, ein Interview: Sex, Macht und die Politik der Identität*. In: Ders. (2005): *Analytik der Macht*. Subrkamp-Verlag, Frankfurt/Main

31 Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Übers. v. Walter Seitter. Merve-Verlag, Berlin, S. 28

32 Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve-Verlag, Berlin, S. 204 f.

33 Foucault (1976): a. a. O., S. 1100

34 ebd.

35 Kastner, Jens/Spörr, Elisabeth B. (2008): *Nicht alles tun*. UNRAST-Verlag, Münster, S. 15

36 ebd.

37 s. Foucault, Michel (1993): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Fischer-Verlag, Frankfurt/Main



## Ortsspezifisches Arbeiten Zur temporären Verwandlung phänomenologischer und diskursiver Räume

Ute Pinkert

Die Einbeziehung des Ortes (site) in den künstlerischen Arbeitsprozess und seine Präsentation – die so genannte „site specificity“ wird in der Bildenden Kunst mit dem Aufkommen der Minimal Art seit den 1960er Jahren diskutiert. Im theaterwissenschaftlichen Diskurs dagegen wird die Rolle des Spielortes im Sinne einer „site“ erst mit der signifikanten Zunahme von Inszenierungen außerhalb des traditionellen Theaterraumes zum expliziten Thema. Anlass waren die mit dem Abschied vom ‚Reinheitsgebot‘ der Moderne den Performativierungsschüben seit den 1960er Jahren im Zusammenhang stehenden veränderten Sichtweisen auf den Ort der Aufführung, die Bühne. So führte die Aufmerksamkeit für die Wirkungsmöglichkeiten einer Aufführung dazu, dass die Bühne weniger als leerer, funktionaler Projektionsraum (black box) interessant war, denn als eine widerständige Dimension mit einer eigenständigen Bedeutung. So haben sich in jüngster Zeit vielfältige Theaterformen außerhalb der traditionellen Bühne entwickelt, die ausgehend von der Untersuchung der spezifischen Qualitäten des jeweiligen Raumes darauf abzielen, ihn als „Mitspieler“ einzubeziehen, ihn „zum Sprechen zu bringen“ oder ihn temporär zu verwandeln. Es gibt unzählige Möglichkeiten ortsbezogen zu arbeiten, und die Arbeitsweisen und Formen, die sich innerhalb der letzten vierzig Jahre herausgebildet haben, sind entsprechend weit gefächert. Vor diesem Hintergrund kann der Begriff von Site-Specificity, vergleichbar dem des postdramatischen Theaters, als dessen Spielart er gilt (vgl. Lehmann: 304 ff.) mittlerweile im Sinne einer übergreifenden künstlerischen Perspektive oder auch „Denkform“ (Schmidt-Wulffen) aufgefasst werden. Als eine solche hat ortsbezogenes Arbeiten im Grenzbereich zwischen bildender und darstellender Kunst eine Geschichte, die auf verschiedene Weise erzählbar ist (vgl. Kwon, Kaye). Grundlegende Merkmale und Veränderungen werden sichtbar, wenn man beispielsweise, wie es Nick Kaye vorgeschlagen hat, konkrete Site-Specific Arbeiten auf das ihnen zugrunde liegende Konzept von Ort oder Raum („site“) befragt (vgl. Kaye: 3).

Kayes Vorschlag folgend, will ich im Folgenden anhand zweier Beispiele meiner eigenen Praxis zwei Spielarten des Konzeptes von Site-Specificity skizzieren – aus der Perspektive des Theaters und mit einem Seitenblick auf die bildende Kunst.

### I. Die „site“ als konkreter, geografischer Ort

Ein Beispiel für diese Art ortsspezifischen Arbeitens war „Steinerne Gäste“, eine Inszenierung mit Student/innen und Schüler/innen im Schlosspark Paretz 1997. Es handelte sich hier um einen Ort mit einer wechselvollen Geschichte: Paretz war Sommersitz von Wilhelm IX und Luise, der bis heute bekanntesten Königin Preußens; wurde 1945 durch die russische Armee geplündert und in der DDR Zeit zu einem Bürogebäude („sündhaft“) verbaut. Die Performance wurde zum Erntedankfest aufgeführt und sollte neben der Wahrnehmung für die Besonderheit und

„Schönheit“ dieses Ortes in einer Situation des erneuten Eigentümerwechsels an diese geschichtliche Dimension erinnern. Arbeitsprinzip dieser ortsbezogenen Performance war die *Spurensuche*. Deren Grundannahme geht davon aus, dass zwischen den vergangenen Ereignissen, die diesen Ort geprägt hatten und seinen heute noch sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen eine unmittelbare Beziehung besteht, und dass diese über die spezifische (Um)Gestaltung des vorgefundenen konkreten Materials (re)konstruierend erfahrbar gemacht werden kann. Wenn sich diese „Spurensuche“ im bildnerischen Bereich auf stoffliches Material und Gegenstände bezieht (so z. B. in den Arbeiten Nikolaus Langs), waren für uns – unter einer theatralen Perspektive – mimetische Elemente das Arbeitsmaterial. Das heißt, wir orientierten uns nicht an wie auch immer gearteten Gegenständen im Gelände, sondern suchten in historischen Berichten, Geschichten und Abbildungen nach *Beziehungsqualitäten* zwischen historischen Personen, die diesen Ort geprägt hatten. Uns interessierte, wie sich diese Beziehungen (sozialer, persönlicher Art) in Körpergesten, -haltungen und -kleidung ausgedrückt haben könnten. Diese Recherche bildete die Grundlage für die Inszenierung, deren Grundidee darin bestand, ausgewählte historische Figuren, die für die Geschichte des Schlosses Paretz wichtig gewesen waren, noch einmal buchstäblich ‚erscheinen‘ und in ihren Beziehungen zueinander wie zum Ort sichtbar werden zu lassen. Die Wirkung der Aufführung ergab sich dabei über das choreografierte Sichtbarwerden und Verschwinden der Figuren in der Landschaft, ihrer konkreten Gestalt (verfremdete Kostüme), sowie den Positionen der Figuren zueinander, ihren Gängen und sparsamen, genau gesetzten Gesten.

Diese site-specific performance bezog sich auf den konkreten Ort des Schlossparks Paretz in seinen architektonischen, sozialen und historischen Bedingungen. Sie war in dieser Gestalt nur an diesem Ort möglich, und erfüllte damit die bekannte Definition von Site-Specific Art durch Richard Serra: „to move the work is to destroy the work“ (Serra 1994: 194). Miwon Kwon spricht hier vom „*phänomenologischen Paradigma*“ der Site-Specificity in der Kunst (vgl. Kwon: 46). Wenn sich die theatrale Aufführung auf konkrete Gegebenheiten des Spielortes bezieht (oder wie im geschilderten Beispiel historisch (re) konstruiert) und diese als solche erfahrbar machen will, werden künstlerische Strategien eingesetzt, die die Konzentration auf die fortschreitende Handlung unterbrechen oder gar aufheben und die Wirkung und Beziehung von Objekten (Körpern) und Raum – wie in der Installation – hervorheben.

### II. Die „site“ als Kommunikationsraum

Das Projekt „GastMahlZeit“ wurde im Sommer 2006 und 2007 mit Studierenden der Kunstpädagogik der Oldenburger Universität durchgeführt. Es entwickelte sich aus der Idee, mitten auf der Straße im als benachteiligt geltenden Oldenburger Stadtteil Kreyenbrück eine „künstlerische“ Mahlzeit zu initiieren, an der

## Ortsspezifisches Arbeiten

möglichst viele Menschen beteiligt sein sollten. Ausgehend vom im Bereich der bildenden Kunst diskutierten Konzepten der „Sozialkunst“ oder auch „New Public Art“ ging es um die Fragestellung, wie eine Straße im Zentrum des Viertels in *gemeinsam* mit den Bewohner/innen so verwandelt werden konnte, dass sie für eine gewisse Zeit zu einem „Zwischenraum“, zu einer Heterotopie (vgl. Foucault: 39) wird, an dem die gewohnten Kommunikationsweisen aller Akteure im Sinne einer „verwirklichten Utopie“ (ebd.) (zumindest) temporär verändert sind.

Da das Projekt von Anfang an von einem Team aus zwei Theaterpädagog/innen und einer Künstlerin geleitet wurde, arbeiteten wir nicht nur auf verschiedenen Ebenen, sondern auch gleichberechtigt mit den verschiedenen künstlerischen Medien. So waren für die Recherche z. B. mehrere Dimensionen und Diskurse von Bedeutung: die Ebene der alltäglichen Handlungen, die an diesem konkreten Ort beobachtbar waren (Wie und was essen die Leute hier?); zum anderen ging es auch um Beispiele aus der bildenden und darstellenden Kunst (Wie wurde in der jüngeren Kunstgeschichte mit dem Thema Essen und Mahlzeit umgegangen?), und nicht zuletzt beschäftigten wir uns mit Beispielen und Strategien partizipativer Kunst und Kunstvermittlung (Von welchen Rollenzuschreibungen und -funktionen gehen wir aus, und wie müssen wir die verändern, wenn wir mit den ‚Anderen‘ vor Ort wirklich in einen Dialog treten wollen?).

Die GastMahlZeit entwickelte sich aus der Arbeit einzelner Teams von Studierenden, die Konzepte für thematische Aktionen entwarfen und diese mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen aus dem Stadtteil umsetzten. Die eine Ebene der GastMahlZeit bestand damit aus verschiedenen Aktionen, die teilweise in kontinuierlicher Arbeit erarbeitet worden waren (Tanz- und Maskentheater, Stompmusik), teilweise in Workshops vorbereitet („Schnapschussfotografie“, „Kochduell“) oder eher einen konzeptionellen Rahmen bildeten, der erst am Aufführungstag gefüllt wurde („Endlossuppe“, „Porträtstudio“). Die andere Ebene war diejenige der Inszenierung der heterogenen Ereignisse im Straßenraum, die das Ereignis als nicht-alltäglich herauszuheben hatte ohne ‚künstl(er)i(s)ch‘ zu wirken. Die Aktion selber setzte sich damit aus den verschiedensten Praktiken zusammen: dem Alltag entlehnten wie Kochen, Kräuter-Pflanzen und natürlich Essen,<sup>1</sup> bildnerischen wie im Rahmen-Posieren, Fotografieren und Ausstellen, aber auch theatralen wie eine ‚Moritat-Erzählen, eine Kochshow-Aufführen, eine Maske-Spielen. Zusammengehalten wurde das über vierstündige Ereignis durch ein deutlich sichtbar werdendes Gestaltungskonzept (Tischdecken, Schürzen), durch ritualisierte Handlungen (Empfang und Würdigung des mitgebrachten Essens, Tischordnung, Hervorhebung einzelner Aktionen) und die besondere Art und Weise des Auftretens der Studierenden als ‚Hüter/innen‘ des Geschehens.

Im Ergebnis war die GastMahlZeit ein transdisziplinäres Ereignis zwischen Straßenfest, Familienfeier und Kunst, dessen Form sich erst in der konkreten Situation, in der Interaktion zwischen den Akteuren herausbildete. Es ist nicht zu leugnen, dass diese ‚Unreinheit‘ der Form und die Unberechenbarkeit der initiierten Situationen bei den Studierenden und mir zu Verunsicherungen führte: Worin besteht der künstlerische Anteil unserer Arbeit? Was sind die hier zum Tragen kommenden theaterpädagogischen, was die kunst- und musikpädagogischen Verfahren und Kompetenzen?

Die Auseinandersetzung mit der Auflösung fachbezogener Sicherheiten und durch die traditionelle Arbeitsteilung gegebener Kontrollmöglichkeiten scheint dieserart Arbeit immanent zu sein. Optimistisch gewendet kann diese Verunsicherung als Kehrseite der Rückbindung künstlerischer Prozesse an soziale bzw. kulturelle Kontexte verstanden werden: „Postmodern site-specific performance can in part be understood as a remedy for ahistorical and decontextualizing modernist approaches.“ (Laurie Beth Clark)

Der Raumbegriff, der der GastMahlZeit als einer ortsbezogenen Arbeit zugrunde lag, unterscheidet sich von dem des vorher skizzierten Beispiels erheblich. Die Bezugsgröße für die künstlerische Aktion ist hier nicht mehr primär der konkrete architektonische Ort („literal site“), der in seinen phänomenologischen Qualitäten wahrgenommen wird, sondern vor allem der immaterielle Raum, der über Handlungen und Diskurse erzeugt wird. James Meyer bezeichnet diesen als „functional site“ und kennzeichnet ihn als „einen Prozess, eine Operation die sich zwischen Räumen ereignet, eine Kartierung von institutionellen und diskursiven Verbindungen und den Körpern, die sich darin bewegen.“ (James nach Kwon: 45, Übers. U. P.). Im Bezug auf die „funktional site“ wird hier das Diktum der unlösbaren Verbindung von ortsbezogenem Kunstwerk und phänomenologischem Ort aufgehoben. Diese ortsbezogene Kunst ist einem „diskursiven Paradigma“ verpflichtet (vgl. Kwon: 46) und agiert mobil, multidimensional und genreüberschreitend. Sie sucht sich geeignete Orte im öffentlichen Raum und bietet Anlässe zur (spielerischen, partizipierenden ...) Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Belangen, die im oft zu wenig Alltag nicht thematisiert oder gar tabuisiert werden.

## Literatur

- Kwon, Miwon: One Place After Another: Notes on Site Specificity. In: Suderburg, Erika (ed.): Space, Site, Intervention: Situating Installation Art. Minneapolis 2000.
- Kaye, Nick: Introduction: Site-specifics. In: Kaye, Nick (ed.): Site-Specific Art. London, New York 2000.
- Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main 1999.
- Foucault, Michel: Andere Räume. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1990.
- Matzke, Mieke: Touristen, Passanten, Mitbewohner: Strategien des zeitgenössischen „Site Specific Theatre“. In: Roesner, D., Wartemann, G., Wortmann, V. (Hg.): Szenische Orte Mediale Räume. Hildesheim Zürich New York 2005.
- Clark, Laurie Beth: Site-specific performance. [Online] [http://psi-web.org/texts/wg\\_ssp.html](http://psi-web.org/texts/wg_ssp.html)

## Anmerkung

<sup>1</sup> Entsprechend der Konzeption der GastMahlZeit ging es uns darum, diese alltäglichen Handlungen durch bestimmte Regeln zu verfremden.



„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlafs“

## „DER SOGENANTE RAUMLAUF“

ist eine Gruppenübung, die sich hervorragend als AufwärmSpiel eignet und auch als wiederkehrende Übung zum „Ankommen“ genutzt werden kann. (Die Raumlaufübungen verlangen Konzentration und erhöhte Aufmerksamkeit für die anderen und für den gesamten Raum.) Der Raumlauf beginnt immer gleich: Die Spieler/innen werden aufgefordert, einfach gelassen

und entspannt im Übungsraum herumzuwandern, ein schlichtes „Wir gehen durch den Raum“. Dann kommen präzisere Anweisungen. Generell ist es wichtig, nur langsam und schrittweise die Anweisungen zu komplizieren und darauf zu achten, dass alte Anweisungen immer noch gelten, also ruhig wiederholen.“

Quelle:

[http://www.sign-project.de/grundlagen\\_zum\\_gemeinsamen\\_spielen.pdf](http://www.sign-project.de/grundlagen_zum_gemeinsamen_spielen.pdf)



## „a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlafs“

Hans Dönitz / Nicolas Engel

Schon lange vor der Formulierung einer „performativen Wende“ sind Cultural Studies durch besonderen wissenschaftlichen Schreibstil aufgefallen, indem sie uns den Gegenstand aufführen, uns als erlebende Leser daran teilhaben lassen. Uns als Theaterpädagogen mit dem Anspruch einer Identität von Denken und Handeln hat das von jeher stark angesprochen<sup>1</sup>. Jüngst sind im deutschsprachigen Diskurs Impulse in Richtung einer „Ethno-

graphie theaterpädagogischer Praxen“ formuliert worden<sup>2</sup>. Im Anschluss an diese Tendenzen wollen wir uns auf eine Suche nach der theaterpädagogischen Praxis des Raumlafs begeben. Ein erster Schritt sind dabei nicht konkrete empirische Erkundung, sondern vielmehr Kartierungsversuche und Begriffsentdeckungen. Als Faustformel für unser Vorgehen versuchen wir dabei, Theaterpädagogik klein zu schreiben, die Arbeit als „theater-

„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlaufs“



pädagogisches Feld“ mit „theaterpädagogischen Praxen“ zu versprachlichen und zu konzipieren. Erst Begriffe, die solche theaterpädagogische Praxis konkret beschreiben, wollen wir groß schreiben.<sup>3</sup>

Unsere Überlegungen werden geleitet von der These, dass wichtige Aspekte des theaterpädagogischen Felds in einer Ethnographie des Raumlaufs zu bestimmen sind.

Unser Weg: Wir folgen der Behauptung verdachtshalber, starten einen Gedanken-Gang, laufen in die deutschsprachige Bibliothek, im Zimmer auf und ab, im Internet umher, landen auf englischsprachigen Seiten und kommen schließlich zur Frage der Ethnographie des Raumlaufs zurück.

*Wir sitzen am Schreibtisch. Zwei Computerbildschirme stapeln Internetseiten auf, frische Büchertürme, Papiere mit verstreuten Gliederungsansätzen, Gedankenkreise. Das Thema ist offensichtlich, trotzdem kein klarer Impuls, wo die Reise beginnen kann, wie genau es ausgehen wird. – Eigentlich Zeit, eine Runde durch die Bibliothek zu drehen. Wir kleben im Stuhl, Momente der Überwindung, fast vergessene Muskeln müssen in Bewegung kommen, der Blick noch verhaftet an der Materie auf dem Schreibtisch, an der wiederum die Gedanken haften. Wie, wenn Taue im Hafen die Schiffe halten. Wir lassen die Leinen gehen, reißen uns los, drehen uns zur Tür. Wir gehen die Flure entlang, Bewegung, das Gespräch kehrt zurück. Eigentlich dieselben Gedanken, derer wir uns im Gehen nur noch einmal versichern, trotzdem ist die Wirkung eine andere. Wir gehen in eine Richtung, die Gedanken gehen in eine Richtung, Richtung Bibliothek.*

„Raumlauf“ findet sich nicht im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“<sup>4</sup>! Es drängt uns, zu reden, raus aus der Bibliothek, auf den Gang, langsam und unbestimmt geht's zurück Richtung Büro.

Im Gehen denkt es sich anders als im Sitzen. Am Schreibtisch denken wir von einer festen Ordnung ausgehend, unternehmen Exkurse, um immer wieder die Gedanken

in die Ordnung einzufügen, ähnlich den verschiedenen Schubladen des Schreibtisches. Beim Gang auf dem Weg vom Büro in die Bibliothek war es anders. Wir denken vom Ausgangspunkt zum Ziel, gehen unsere Strategie für die Bibliothek gehend noch einmal durch, finden schließlich den Transfer in einen anderen Raum voll anderer Gedanken-Gänge.

Aber wie denken wir dann, wenn wir nicht von A nach B gehen, sondern einfach nur noch Gehen ohne bestimmtes Ziel? Es gibt kein Gehen ohne Ausgangspunkt, wir kommen immer von irgendwo her. Aber gibt es nicht das Gehen ohne feststehendes Ziel? Können wir wirklich komplett ohne Ziel einfach gehen, ohne Ziel überhaupt irgendeinen Fuß setzen? Vielleicht ist diese Vorstellung tatsächlich zu einfach und wir haben immer irgendein Ziel, wenn wir uns bewegen. Aber ist es nicht denkbar, dass das Ziel den Füßen hinterherläuft, also im Setzen des Fußes sich erst das Ziel ergibt?

*Zurück im Büro: Der Blick fällt auf den Computer-Bildschirm, „Archäologie der Theaterpädagogik“<sup>5</sup> steht dort in fetten Lettern – ein interessanter Titel, nicht wahr?*

*Was eigentlich sind Archäologen? Archäologen graben, markieren ihre Grabstellen, gehen immer weiter in die Tiefe und irgendwann finden sie vielleicht irgendwas. Was ist das Ziel? Wissen die Archäologen immer, was sie eigentlich suchen? Ist es nicht eher ein Ahnen, ein Graben so ganz verdachtshalber? Anhand kleinster Fundstücke entwickeln sich in der Rückbesinnung auf Vergangenes verbindende Ideen. Und was hat die „Archäologie der Theaterpädagogik“ mit der „Ethnographie des Raumlaufs“ zu tun?*

Dieses Bild von der archäologischen Grabstelle, diese praktisch-physische Tätigkeit – das scheint hilfreiches Bild zu sein, um unser Vorgehen zu fassen. Genauso unser Gang der Gedanken, der Lauf der Geschichte(n), der Takt unser Denkschritte, genauso ist es doch: Keine vorab festgelegte „Themenwanderung“, sondern Archäologie, stets dazu bereit, dass gar nichts passiert ... oder plötzlich ein Fundstück auftaucht, welches dazu auffordert, die schon ordentlich abgesteckte Fundstelle neu zu kartieren und die Werkzeuge zu wechseln, mit denen gegraben wird. Im Extremfall stellt ein archäologisches Fundstück die Grundannahmen der Disziplin selber in Frage.

Archäologische Forschung nimmt ihren „Gegenstand“ sehr ernst, kann kaum Erfolg haben, wenn sie in der Wahl der Werkzeuge unflexibel wird, wenn der Grabende versucht, die Grabstelle seinem Konzept zu unterwerfen. Wir lernen, in der theaterpädagogischen Arbeit so zu agieren, indem wir z. B. den Teilnehmern Mitverantwortung im Prozess geben. Sollten wir nicht mit der Erforschung des theaterpädagogischen Feldes ebenso umgehen? Ist nicht vielleicht der Raumlauf ein „Fundstück“, von dem aus grundsätzliche Fragen über die Werkzeuge gestellt werden sollten, mit denen wir forschen wollen? Dieser Verdacht drängt sich auf nach unserer weitgehend leer ausgehenden Literaturrecherche rund um den Begriff: Wenn in den Büchern zu Raumlauf vielleicht nichts steht, dann heißt das noch lange nicht, dass der Begriff irrelevant ist, es kann eben auch Rückschlüsse zulassen auf die Schreibwerkzeuge, Lesewerkzeuge, mit denen wir arbeiten, auf die Autoren, ihre Leser und die Grabstellen. Zur Methodologie einer theaterpädagogischen Forschung, die den Forschungs-Gegenstand mit einem Prozess des Suchens, Grabens und Interpretierens zentral stellt, scheint uns wichtig:

- die Auseinandersetzung mit nicht zu Konzepten reduzierten Persönlichkeiten (der Gründergeneration) zu verstärken,
- eine klare Konzipierung vom Gegenstand zur Methode auszubauen und sich weniger auf eine rein begriffliche Abhandlung zu verlassen z. B. zwischen „Theater“ und „Pädagogik“,
- aus einer dichten Beschreibung grundsätzlicher Erscheinungsweisen theaterpädagogischer Praxis langsam zu praktisch wie theoretisch brauchbaren Begriffen zu finden.



„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlaufs“

Um dies zu erreichen, schlagen wir vor, der Archäologie eine „Ethnographie des Raumlaufs“ zur Seite stellen, wobei Raumlauf hier stellvertretend steht für einige wenige weitere Grunderscheinungsweisen theaterpädagogischer Praxis.“

*Wir wechseln die Grabstelle, nachdem wir in der Bibliothek zunächst nicht fündig wurden. Suchbegriffe, Suchstrategien sind unsere Werkzeuge. Können wir die Suchergebnisse als Spuren denken, Scherben, die aus der „virtuellen“ Welt auf eine reale Praxis Rückschlüsse zulassen? Hat es eine Aussage, dass Google zum Wort „Raumlauf“ 168 Treffer findet, ist die Enttäuschung berechtigt? Wir schrauben 1 Stunde an Suchbegriffen rum, bis wir mit „Gehen durch den Raum“ 2500 Seiten finden, die vornehmlich auf theaterpädagogische Praxis verweisen<sup>6</sup>. Aber ist das nicht trotzdem wenig? Findet „Raumlauf“ in der deutschsprachigen Theaterpädagogik nicht statt? 197.000 Seiten für „Theaterpädagogik“. Sagt das nicht viel eher etwas aus über die Nutzung und Nicht-Nutzung des deutschsprachigen Internets durch Theaterpädagogen als über die Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum? Wenn wir aber „Raumlauf“ sonst bislang nirgends gefunden haben, noch nicht einmal im „Wörterbuch“ der Theaterpädagogik, wo dann suchen, wenn nicht im Internet? Wo soll denn eine „Ethnographie des Raumlaufs“ ansetzen, wenn das Wort selbst kaum zu finden ist. Ist das ganze Projekt nicht einfach nur eine Erfindung?*

*Aber wir unterliegen doch nicht einfach nur einer subjektiven Täuschung: Es gibt diese Praxis des Raumlaufens fast überall im theaterpädagogischen Feld. Dass „Raumlauf“ kaum Spuren hinterlässt, muss andere Gründe haben, liegt es an dem Wort selber? Aber es gibt keine anderen Worte.<sup>7</sup>*

*Einmal drüber schlafen, tags drauf geht es mit neuem Ansatz weiter: Können wir nicht einfach mal raus aus der Sprache, raus aus Deutsch? Wir graben nach englischen Spuren. Finden wir eine „Ethnographie des Raumlaufs“ im englischsprachigen Diskurs?*

*Raumlauf steht nicht im Wörterbuch. Wir entscheiden, dass wir uns nun zunächst einmal in der englischen Verbegrifflichung von „Theaterpädagogik“ und in englischsprachigen Forschungsansätzen rund um „Theaterpädagogik“ orientieren sollten, bevor wir dann in diesem Diskurs nach „Raumlauf“ graben.*

*Was heißt „Theaterpädagogik“ auf Englisch?*

*„Theatre pedagogy“ war eine Überschrift in den letzten Korrespondenzen. 3800 Treffer. Gibt es keine „Theaterpädagogik“ in England, USA, Australien ...? Quatsch, die Übersetzung taugt nichts, es muss ein anderes Wort geben. Schnell sind „drama in education“, „theatre in education“, „educational theatre“ und „educational drama“ gefunden. Langsam verdichten sich die Trefferzahlen. 10–15 weitere Kombinationen rund um „theatre“, „drama“ tauchen immer wieder auf. Wir schauen uns die Seiten an, amerikanische und englische Organisationen und fassen zu folgendem Bild zusammen:*

Es gibt „Theaterpädagogik“ eventuell nicht als „theoretisches Konstrukt“ mit identischem Zuschnitt, wie es sich im deutschsprachigen Raum zunehmend abzeich-



net und durchsetzt. Der wichtigste Begriff scheint „Drama Education“, durch die Großschreibung wird er fast überall als feststehender Begriff markiert. Einige Zeitschriften, zahlreiche Publikationen und Institutionen führen ihn im Titel.<sup>8</sup> Meistens wird der Begriff dabei in erweiterter Form verwendet, sehr oft in Richtung „Theater and Drama Education“<sup>9</sup>, häufig ist auch die Verbindung der beiden Worte Variationen in Richtung „Drama in Education“ oder „Theatre in Education“. Ein genauerer Blick auf die Schreibweise, die Treffer und die Herkunftsländer wird notwendig. Es lässt sich vermuten, dass „Drama in Education“ eher britischen, „Educational Theater“ und andere mit „Theater“ (amerikanische Schreibweise) konstruierte Ansätze eher amerikanischen oder z. B. neuseeländischen Ursprungs sind. Als bemerkenswerter Konzeptbegriff sollte hier auf alle Fälle „Applied Theater“ angeführt werden<sup>10</sup>, das – so können wir nur vermuten – evtl. erst neuerdings, ggf. seit der Veröffentlichung von „Applied Theatre“<sup>11</sup> einen breiteren Verwendunggrad gewonnen hat und einen deutlich anderen Fokus setzt auf die rein angewandte Theaterarbeit z. B. in der Sozialarbeit, Raumplanung, Unternehmenstheater etc.

Ein Vertiefen in die einzelnen Ansätze führt häufig zu Konzepten der „Research“, wie dies z. B. die Titel zweier zentraler Zeitschriften verdeutlichen mögen: „RiDE – Research in Drama Education“ und „Applied Theatre Researcher“ (Quellen siehe unten).

Mit „Research in Drama Education“ führen alle Wege früher oder später zum „IDIERI“-Prozess, zur seit 1995 sechsmalig abgehaltenen Konferenz „international Drama in Education Research Institute“.<sup>12</sup> Die jüngste Tagung 14.–19.7.09 fand in Sydney, Australien statt. Wie sollen wir uns dieses „Institute“ als Konferenz vorstellen? Im Zentrum der Konferenz stehen die „Research Hubs“. Hier widmet sich die Konferenz in einem zweitägigen Zyklus vier Zeitstunden konkreter „Research“ in theaterpädagogischen Settings aller Couleur. Vermutlich ist hier ein Ansatz realisiert, den Phil Taylor in der Auswertung des 5th IDIERI umrissen hatte<sup>13</sup>: Ein konkreter theaterpädagogischer Prozess wird von einer Vielzahl von „qualitative Researchers“ gleichzeitig beobachtet, beschrieben, teilnehmend erkundet. Aus der Mehrschichtigkeit der Perspektiven und Paradigmen ergibt sich:

„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlafs“

- die für qualitative Sozialforschung wichtige Verfahrensvielfalt (Triangulation),
- die Möglichkeit für die „Leser“ der Forschungslektüre, sich ein eigenes Bild von dem Prozess zu machen.

Philip Taylor gibt dem Buch „Research methodologies for drama education“ mit einem Bericht über „14 Jahre der formalisierten qualitativen Erhebung“ theaterpädagogischer Praxen seit dem ersten IDIERI in Australien 1995 einen Rahmen. In dem Beitrag skizziert er eine Geschichte der Qualitativen Erhebung der Theaterpädagogik. In Australien hat es also angefangen, Phil Taylor war der Initiator von IDIERI, seither gab es 4 Konferenzen in Canada, USA, UK, Jamaica. Philip Taylor ist gebürtiger Australier, gleichwohl noch jung, doch offensichtlich schon länger Leiter des Programms „Educational Theatre“ in der „Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development“ an der New York University (<http://steinhardt.nyu.edu>). Das Programm ist mit ca. 40 Mitwirkenden, darunter z. B. auch Dorothy Heathcote wohl eine der einflussreicheren wissenschaftlichen Institutionen im Feld „Drama Education“ in den USA.<sup>14</sup>

Die konkrete Erforschung theaterpädagogischer Praxen ist an der Steinhardt School zur „Chefsache“ erklärt, mehr noch als das, der Programmleiter selber zeichnet offensichtlich verantwortlich für höchst innovative praktische theaterpädagogische Projektarbeit und Workshops. Gleichzeitig hat er die Autorität, die Methodologie des Forschungs-Feldes zu kommentieren und zu deuten und beschäftigt sich intensiv mit der Sichtung des Werks von Pionieren der „Drama Education“-Praxis, insbesondere Dorothy Heathcote und Cecily O’Neill. Wir wollen Taylor hier nicht verherrlichen, sondern als Fallbeispiel aufführen: In seiner Selbstdarstellung ist die Durchdringung von Theorie, Forschungsmethodologie und persönlicher theaterpädagogischer Praxis das zentrale Motiv. Die Besetzung solcher Positionen, die Durchsetzung von Konferenzkonzepten geschieht nicht zufällig,

Zeit, einen vorläufigen Punkt zu machen an dieser „Grabstelle“ im Internet. Für das Projekt einer „Ethnographie theaterpädagogischer Praxen“ meinen wir die Empfehlung aussprechen zu dürfen, sich verstärkt mit entsprechenden Ansätzen im anglo-amerikanischen Raum zu befassen.

Als wir das Buch „zuklappen“ (also das Google-Fenster schließen wollen) fällt der Blick auf den virtuellen Einband:<sup>15</sup> Raumlaf – hier wird eindeutig Raumlaf abgebildet, im Hintergrund des Photos die Schar der „qualitative Researchers“. Das Photo ist nicht aufgemacht, nicht hininszeniert, sondern quasi ein zufälliger Moment aus dem Raumlaf ist abgebildet.

In diesem Moment ist aus der „Grabstelle“ eine „Fundstelle“ geworden im archäologischen Sinne. Von hier ausgehend haben wir weitere intensive Grabungen vorgenommen mit dem Ziel „Raumlaf“, die wir hier nur im Ergebnis skizzieren wollen:

Raumlaf hat im Englischen große Brüder und Schwestern, die es schon zu etwas gebracht haben! „Walk around the room“ kommt zu über 300.000 Ergebnisseiten in Google, ca. 50% der Seiten scheinen kreative Gruppenarbeit im Raum zu beschreiben. „Walkabout“ kommt zu über 2 Millionen Seiten, ist im Ursprung ein Initiationsritual der Aborigines, das Wort wird häufig verwendet, auch Workshop-Beschreibungen tauchen

auf, die eindeutig theaterpädagogische Prozesse beschreiben. „Spacewalk“ führt uns in die Welt der Raumfahrt und zu einem Therapie-Ansatz ... Wir dürfen uns das so vorstellen, als stünde das Wort „Raumlaf“ in direkter sprachlicher Verwandtschaft mit „seinen Jakobsweg gehen“, „Schritte durchs All“, als würden in uns beim Aussprechen des Worts „Raumlaf“ implizit Bedeutungen anschwingen von einem „Weg über Zeit und Raum“ bis hin zu „Bewegungslogik des Zufalls“ („Random Walk“-Theorie).<sup>16</sup> Genau diese Bezüge machen einen guten Raumlaf vielleicht aber aus. Diese über’s einfache Gehen hinausweisenden Bedeutungen. Ein deutlicher linguistischer Unterschied ist zwischen „Raumlaf“ und „walk around the room“ zu konstatieren:

Fast alle Bezeichnungen für Raumlaf sind im Englischen Mehr-Wort-Kombinationen. Auch im Deutschen ist „Raumlaf“ als Einwort bislang kaum existent (hinterlässt kaum Spuren im Internet). Beim Vergleich der Mehr-Wort-Kombinationen nun dürfen wir das Englische nicht mit dem Deutschen verwechseln. Das deutschsprachige „gehen durch den Raum“ ist fast immer eindeutig ein Verb, hat nicht die Bedeutung von „Ein Gehen durch den Raum“ – das würde im Deutschen etwas hölzern als „Gang durch den Raum“ oder „Raumgang“ formuliert, „Raumlaf“ scheint uns die elegantere Substantivierung. „Walk around the room“ ist hier ungleich vielschichtiger. „Walk“ trägt viele Bedeutungen in sich vom „Spaziergang“ über das schlichte „Gehen“ bis hin zur „Prozession“. Zudem ist es gleichzeitig Verb wie Substantiv.

Oft ist – gerade bei Workshop-Beschreibungen – im konkreten Satz gar nicht festlegbar, ob es als Verb oder als Substantiv gebraucht wird.

Was sich in „Theaterpädagogik“ vielleicht als Stärke erweist, ist im „Raumlaf“ zumindest eine Eigenart, wenn nicht Schwäche der deutschen Sprache. Unserer Meinung nach präsentiert sich „walk around the room“ als stärkere Formulierung.

Ist nicht „Theaterpädagogik“ nur deshalb ein starkes Wort, weil die deutsche Sprache es uns ermöglicht, zwei Dinge in einem Wort zu verknüpfen, fest zu verbinden, ohne Leerzeichen, Bindestrich? Einmal getan, steht das Wort für sich, braucht nichts weiter. Im Englischen muss eine solche „Artikulation“ stets von Neuem hergestellt werden, kann nicht einfach das Wort zusammengebunden werden, es braucht stets eine Handlung, gleich einem Verb.

Eine Schreibweise „Gehen-durch-den-Raum“ ist im Deutschen entsprechend unüblich, im Englischen geläufig als „walk-around-the-room“. Wenn ich „Raumlaf“ denke, sage ich in der Anleitung „wir gehen durch den Raum“. Das Wort „Raumlaf“ ist für mich also nur eine Kategorie. Im Englischen repräsentiert das Mehrwort „walk-around-the-room“ die Praxiserfahrung und gleichsam die Theorie, es hält im Denken, im Konzipieren das Handeln, die Performance lebendiger.

Wir vermuten nach unseren Recherchen, dass im englischsprachigen Diskurs seltener ein rein sprachlich-begriffliches Nachdenken institutionalisiert wird, dass ein begrifflicher Nukleus „Drama Education“ vielleicht im Unterschied zu „Theaterpädagogik“ (und anderen deutschsprachigen Begrifflichkeiten) also eine andere Bedeutung hat. Stattdessen sind typisch in der Bezeichnung von Konferenzen, Zeitschriften Wortverbindungen mit „Research“, die eine klare Verbindung vorgeben mit einer konkreten Praxis des Erforschens, wie z. B. im Titel der Zeitschrift „Research in



„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlaufs“

Drama Education“. In jedem Fall ist eine Methodologisierung solcher „Praxis des Erforschens“ breit ausgebaut. Mit „IDIERI“ beginnt der englischsprachige Diskurs spätestens seit 1995 die eventuell national geprägten einzelnen Strömungen praktischer „Drama Education“ zu transformieren und zu transzendieren. Wir sehen es als höchst ertragreich an, die deutschen Begriffe im englischen Diskurs zu „spiegeln“. Zumindest für den „Raumlauf“ behaupten wir dabei dass die englischsprachige theaterpädagogische Praxisforschung einen „linguistischen Vorteil“ hat: Wir bekommen mit „a walk around the room“ ein ungleich bedeutungsstärkeres Konzept als mit „Raumlauf“.

Interessant wäre es, an dieser Stelle zu fragen, ob die im englischsprachigen Diskurs vermutete Präferenz konkreter „Research“ ggf. verbunden mit einem linguistischen Effekt eventuell im Kontrast steht zu einer vielleicht stärkeren theoretischen Aufladung deutschsprachiger Diskurse rund um „Theaterpädagogik“, „ästhetische Bildung“, etc.?

Diese Frage führt uns weiter zur Frage, ob sich ein „traditioneller Vorteil“ für die englischsprachige theaterpädagogische Praxisforschung gegenüber einer deutschsprachigen theaterpädagogischen Praxisforschung behaupten lässt. Allgemein sei dabei auf ein eher pragmatistisches Wissenschaftsmodell des angloamerikanischen Raum verwiesen, im konkreten Fall des weiteren auf die Bedeutung der Cultural Studies für die „ethnographische“ und die „performative Wende“ der Sozialwissenschaften. Diese beiden (oder gleichzeitigen) Paradigmenwechsel übersetzen sich gegenwärtig erst in den deutschsprachigen Diskurs. Im englischsprachigen Diskurs könnten sie bereits methodologische Selbstverständlichkeiten sein, die Frage wäre interessant, ob nicht schon weit vor der „performativen Wende“ speziell im englischsprachigen Raum eine Praxis des „performativen Schreibens“ zu beobachten ist und gegenwärtig dieser Ansatz im wissenschaftlichen Schreiben also schon stärker durchgesetzt ist.

Von konkreter ethnographischer Praxis ist diese „Internet-Archäologie“ noch weit entfernt. Uns ist durchaus bewusst, dass die hier absolvierte Internet-Recherche sich lediglich mit Abbildungen und Zeichen beschäftigt und zu einer ordentlichen Ethnographie allenfalls als Vorüberlegung dienen kann. Die Abbildungen und Zeichen, die sich im englischsprachigen Internet präsentierten, helfen uns allerdings bei der weiteren Konzipierung einer „Ethnographie des Raumlaufs“.

## Quellen

- Ackroyd, Judith (Hg.) (2006): Research Methodology for Drama Education. Stoke on Trent.
- Gerd Koch, Marianne Streisand (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2. Auflage Berlin [u. a.], Schibri
- Donelan, Kate u. a. (Hg.): Research in Drama Education. Abingdon.
- Marianne Streisand, Ulrike Hentschel, Andreas Poppe, Bernd Ruping (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch – Archäologie der Theaterpädagogik I, Berlin.
- Schewe, Manfred (2008): Theaterpädagogik/Politik in Irland in: Gerd Koch, Florian Vaßen (Hg.): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53. Berlin.
- Taylor, Philip (2003): Applied Theatre – Creating Transformative Encounters in the Community. Westport.
- Taylor, Philip (2006): Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens – a brief history of the International Drama in Education Research Institute (IDIERI) in: Ackroyd, Judith

(Hg.): Research Methodology for Drama Education, Stoke on Trent [u. a.], Trentham Books. 1–14.

## Anmerkungen

- 1 *Erinnern sie doch teilweise an prägende Texte z. B. von Keith Johnstone, Stanislawski und Brecht, die gleichsam „aufführbare Texte“ sind mit einer gehörigen Portion „Selbst-Ethnographie“ der Autoren, die nicht scheuen, über sich und ihre persönlichen Zusammenhänge, in denen sie zu ihren Aussagen gekommen sind, persönliche Auskunft zu geben.*
- 2 *Schon länger wird ggf. ein „performative Turn“ in den deutschsprachigen Theaterwissenschaften postuliert, neuerdings wird im Zuge des „performative turns“ eine verstärkte empirische Erforschung auch theaterpädagogischer Praxis und ästhetischer Bildungsprozesse erkennbar (vgl. Westphal, K.: Lernen als Ereignis. Schultheater als performative Praxis. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim 2007. 49–58; Pinkert, U.: Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin 2008). Aus empirischer Sicht rücken in diesen Studien Erfahrungsprozesse, Lernverläufe und konkrete Praxen pädagogischen Handelns in den Fokus des Interesses. Eine über eine heuristische Annäherung hinausgehende methodologische Zusammenführung von Ethnographie und Theaterpädagogik müsste neben der Durchführung eigener empirischer Studien auch die theoretischen Vorarbeiten zur Pädagogik des Performativen (Wulf, Ch./Zirfas: Pädagogik des Performativen. Weinheim 2007.) und zur Performativität theatraler Darstellungen berücksichtigen (Klepacki, L./Zirfas, J.: Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen. In: Pinkert, U.: Körper im Spiel. Berlin 2008. und Liebau, E. u. a. Theatrale Bildung. Theaterpädagogischer Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven. Weinheim 2009).*
- 3 *Dieses Anliegen spiegelt sich auch in der Institutionalisierung von „DAS Ei“ als „Theaterpädagogisches Institut Bayern e. V.“ – der geographischen Skizze eines Forschungsfeldes steht eine Konzentration auf die „Art und Weise“ des Forschungsansatzes gleichwie des Praxiskonzepts zur Seite.*
- 4 *siehe Koch 2003*
- 5 *Streisand u. a. 2005*
- 6 *Google findet unter dem Suchwort „Raumlauf“ am 24.6.09 insgesamt 168 Seiten, eine Auswertung der 50 ersten Treffer gibt eine Statistik von 70% der Seiten (die ersten 10 Treffer ergibt zu 100% „theaterpädagogische Seiten“), die direkt Theaterübungen mit Kindern, Jugendlichen und anderen Zielgruppen von Theaterpädagogik erläutern, dokumentieren oder illustrieren. Meistens wird dabei „Raumlauf“ in der Anfangs- oder Grundlagenphase der Theater-Workshop-Arbeit angesiedelt, oft mit „Warm-Up“ in Verbindung gebracht. Die verbleibenden 20% verteilen sich fast vollständig auf Einheiten aus Musikpädagogik, Deutschunterricht, Streischlichterarbeit; Erlebnispädagogik und ähnliches, die jeweils immer in einem „szenischen Zusammenhang“ stehen, verbleibende 5% entfallen auf bautechnische Erörterungen, in denen der „Raumlauf“ z. B. die Verteilung von akustischen Signalen beschreibt. Googlen nach „Gehen durch den Raum“ führt zu 2500 Treffern, ebenfalls mit hoher Spezifität. Auf den 20 ersten Ergebnis-Seiten dieser Suche wird das „Gehen durch den Raum“ dabei nicht näher als Methode, Arbeitsform o.ä. bezeichnet, sondern wird als selbstverständliche Grundform einer Übung oder einer kompletten Sequenz relativ unbesprochen vorausgesetzt. Definitionsversuche bleiben auf maximal einen Absatz beschränkt, Ansätze zur Herleitung des Begriffs entfallen fast vollständig, oft fallen Formulierungen, die implizieren, dass die Methode ja allgemein bekannt sei. Umfangreicher und oft ähnlich lautend fallen die Beschreibungen aus, wie „Raumlauf“ konkret anzuleiten sei, wie es konkret zu beginnen habe und worauf zu achten sei.*
- 7 *Wir danken hier für den Hinweis von Andreas Poppe auf die frühere Substantivierung dieser Praxis als „Zirkellauf“. Vereinzelt scheint auch ein Begriff „Fokuslauf“ im Gebrauch zu sein.*
- 8 *Beispiele zu ausgewählten Ländern:*

„a walk around the room“ – auf der Suche nach einer „Ethnographie des Raumlaufs“

Australien: „NJ“ – the NADIE journal Australia / National Association for Drama in Education“ (Quelle: <http://www.dramaaustralia.org.au>), vorläufig letzte Ausgabe in 2004

Neuseeland: New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga Mahi a Rehia (Quelle: <http://www.drama.org.nz/>)

UK: Drama Research: International Journal of Drama in Education, Published by National Drama (Quelle: <http://www.nationaldrama.co.uk>)

International: RIDE – Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (Quelle: Routledge, ISSN: 1470-112X [electronic] 1356-9783 [paper])

9 Die Schreibweise theater – theatre variiert

10 siehe hierzu beispielsweise auch Beitrag von Manfred Schewe in Heft 53 zur Entwicklung in Irland: Schewe 2008

11 Taylor 2003, der Titel ist tatsächlich mit „theatre“ geschrieben, wird von Taylor selber an anderem Ort jedoch auch „theater“ ausbuchstabiert

12 Die jüngste Tagung 14.–19.7.09 fand in Sydney, Australien statt. Die Autoren kommen aus der gesamten englischsprachigen Wissenschaft neben Australien, USA, Canada, UK und Irland auch z. B. aus Norwegen, Shanghai, Brasilien und Malaysia. Die Konferenz-Struktur steht

im Wechselspiel aus „Research Paradigm Papers / Keyholes / Panels“ und „Research Hubs“. Morgens und spätnachmittags finden auf 4 Tage verteilt 84 „Research Paradigm“-Präsentationen statt. Ansätze der konkreten Praxisforschung werden in 7 parallelen Räumen präsentiert und diskutiert. (Quelle: <http://www.idieri2009.org/>)

13 Taylor 2006

14 Er zeichnet für folgende Bücher verantwortlich: „Redcoats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies“, Portsmouth, Heinemann Drama, 1998; „Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities“ London, Falmer, 1996; „Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community“ (Taylor 2003); „The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation“, London [u. a.], Routledge Falmer, 2000

15 siehe: Research Methodology for Drama Education (Ackroyd 2006)

16 Gerade das Initiationsritual beeindruckt: Ist nicht dieses Umherlaufen in Gedanken, wie wir es zwischen dem Schreiben immer tun, ist es nicht vorstellbar als Teil einer langen Suche? Welches Ziel haben denn die Pilgerer, wenn sie den Jakobsweg gehen: Sind nicht die Ziele im Inneren des Menschen entscheidend und ist es nicht überhaupt so mit dem Menschen?

# TBV TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter: [www.theaterbuch-versand.de](http://www.theaterbuch-versand.de)

Über 900 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) 212-70752  
e-mail: [info@theaterbuch-versand.de](mailto:info@theaterbuch-versand.de)

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



## laufen schreiben denken

Eleanora Allerdings, Hans Dönitz

Unter diesem Titel hat am 17.5.2009 DAS Ei – Theaterpädagogisches Institut Bayern e. V. das erste Raumlaf-Erkundungs-Labor durchgeführt. Bundesweit waren Initiatoren des Ansatzes angereist. Eleanora Allerdings (Tänzerin, Choreografin, Theaterpädagogin, künstlerische Leitung DAS Ei) und Hans Dönitz (Theaterpädagoge, interkult. Päd., Institutsleitung DAS Ei) haben jeweils eine Einheit angeleitet. In diesem Artikel geben sie Einblick in Ihren Zugang zum „Raumlaf“.

### Leseanleitung:

Der Text entstand quasi nebeneinander herlaufend in loser Kommunikation, hin und wieder als Ping Pong zwischen den Zeilen springend, wir gehen zweimal den Weg aus der Biographie auf die Bühne.

## Losgegangen sein

### Eleanora Allerdings

Mich hat die Bewegung von Menschenmassen immer fasziniert. Auch die Bewegung Einzelner, die gar nicht merken, wie ihre Bewegung, ihr Aufenthalt im Raum, Beziehungsmuster zur Umgebung spiegelt oder erschafft. Fotos von oben auf bewegte Plätze, Bilder von Menschen, die sich durcheinanderlaufend ordnen und irgendwohin streben, Jaques Tatis „traffic“ – alles Inspiration! Mein Auge war schon immer ein choreografisches Auge, mein Impuls im Sehen war schon immer ein Regie-Impuls, gepaart mit einem gruppen-dynamischen Fragezeichen: schaut doch, wie das zusammenspielt! Wie kann ich dieses Zusammenspiel neu erschaffen und bewusst machen?

Als ich Tänzerin wurde, ergänzte sich dieser Blick um das Erspüren der anderen Personen im Raum, und dem Wissen um die Raumwege, die Luftwege und Blickrichtungen: ein einziges großes Beziehungsnetz, in dem ich über meine Bewegungen mit allem verbunden war.

Der theaterpädagogische Raumlaf, als ich ihn dann erlebte, war ein Schock. Wie grob man mit Bewegung, mit Raum, mit Begegnung umging! Einfach nur Gehen und dann die aller-einfachsten Aufgaben nebenher erledigen – was war denn das?? Wo schon in den sechziger Jahren das Gehen als Kunstform etabliert worden war, mit Konzept betrieben und in der Konsequenz den Tanzbegriff und den Kunstbegriff revolutionierte – aber das hier war ja reines Umherlaufen, ganz ohne Kunst! Wo bin ich denn hier hingeraten?

Erst im pädagogischen Einsatz entdeckte ich im „Umherlaufen“ einen besonderen, geschützten Raum als einen der kleinsten gemeinsamen Nenner wo sich alle begegnen können. Eine Form, die Raum für Revoluzzer-Spielchen, Anarchie und Chaos bietet. Und einen Ort, der sich plötzlich in eine spiegelglatte Eisfläche verwandeln kann, auf der man sich bewähren muss, aber Hoppla!

### Hans Dönitz

Wenn ich gehe, dann gehe ich meist „von hier nach dort“, ich habe also einen Ausgangs- und Endpunkt, ein Gehen ohne diese beiden Orientierungsmarken kommt fast nicht vor. Als Kind kann ich mich daran erinnern, dass dies anders war. Kassel war für mich „die große Stadt mit den großen Plätzen“ – sich in der durcheinanderlaufenden Masse zu bewegen, empfand ich als witzig, es war dort eine eigenständige, von mir selbst halb bewusst betriebene Handlung.

Ich war 15, als ich das erste Mal dieses Durcheinanderlaufen ganz bewusst als „Ding an sich“ erlebt habe, mein Erleben von der Theaterwoche Korbach 1986 sei hier kurz nacherzählt. Ich war eingeschrieben im Workshop „Bewegungstheater“ von Wolfgang Tiedt (Sporthochschule Köln):

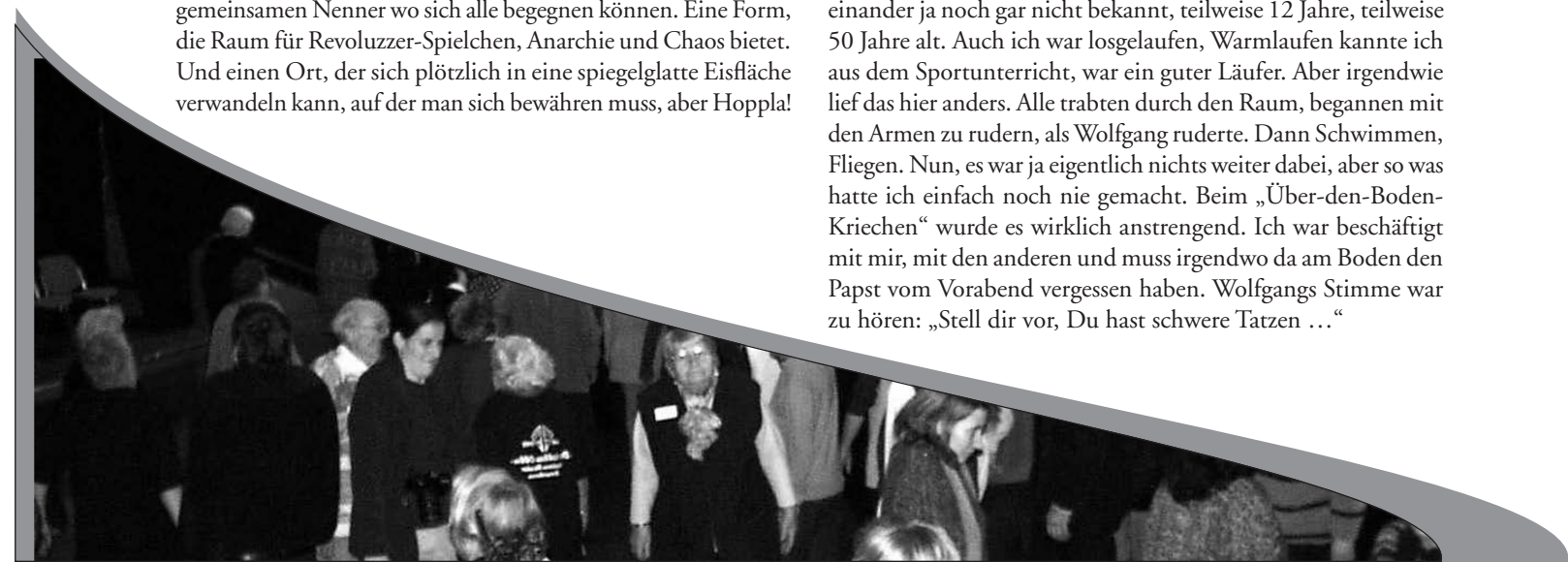
Als ich das Programmheft für die Woche durchging, hatte für mich „Bewegungstheater“ mehr Reiz als andere Workshopthemen, die zur Auswahl standen und mit einer ausgefeilten Ausschreibung „intelligent“ und „sachlich“ daherkamen. Das Bewegungstheater war mit einem einfachen Beschreibungstext zum Thema Spiellust angekündigt.

Der Workshop entsprach dem Text:

Wolfgang begrüßte mich gleich per Du. Plaudernd vergingen die 5 Minuten mit der Ankunft der letzten Workshopteilnehmer, nebenbei reckte Wolfgang schon die Glieder.

„Laufen wir uns ein bisschen warm?“ – eine kurze Pause, Blick in die Runde und schon trabte Wolfgang über den Teppichboden davon, ganz selbstverständlich.

Schnell setzten sich die einzelnen Teilnehmer in Bewegung, miteinander ja noch gar nicht bekannt, teilweise 12 Jahre, teilweise 50 Jahre alt. Auch ich war losgelaufen, Warmlaufen kannte ich aus dem Sportunterricht, war ein guter Läufer. Aber irgendwie lief das hier anders. Alle trabten durch den Raum, begannen mit den Armen zu rudern, als Wolfgang ruderte. Dann Schwimmen, Fliegen. Nun, es war ja eigentlich nichts weiter dabei, aber so was hatte ich einfach noch nie gemacht. Beim „Über-den-Boden-Kriechen“ wurde es wirklich anstrengend. Ich war beschäftigt mit mir, mit den anderen und muss irgendwo da am Boden den Papst vom Vorabend vergessen haben. Wolfgangs Stimme war zu hören: „Stell dir vor, Du hast schwere Tatzen ...“



laufen schreiben denken

## Mitnehmen und weitergehen

Und dann stellte sich natürlich die Frage, wie das zusammenzubringen ist, dieses „irgendwie umherlaufen und nebenher einfache Aufgaben erledigen“ mit meinem künstlerischen Anspruch, der differenzierte Wahrnehmung des Raumes, der Gruppe und der Bewegung im Raum verlangt.

Es ist ein Wechsel in der Sichtweise passiert, aus der sich der Raumlauf als ein fester Trainingsbestandteil in meinen theaterpädagogischen Projekten herauskristallisiert hat. Über die extrem niedrige Schwelle zum Gehen kann ich die Gruppe schnell in den Raum der bewegten Wahrnehmung führen. Und weiter in Bewegung ...

**„Damit sich ein System entwickeln kann, darf es nicht im Gleichgewicht sein“ \***

Meine Gruppe von SpielerInnen ist das „System“ das etwas erschaffen will und das sich dadurch gleichzeitig entwickelt, d. h. gruppenspezifisch und persönlich.

„Gleichgewicht“ ist: zufrieden sein, in sich ruhen, nichts weiter wollen. – Das ist für ein künstlerisches Schaffen aber Gift! Denn wir brauchen einen Antrieb, um etwas zu schaffen. Das heißt, ich muss meine Gruppe „in Trab“ bringen, in Bewegung versetzen, in innere und äußere. Die innere Bewegung, die mentale Vorstellungsarbeit ist ja klassische Schauspiel-Herangehensweise. Ich behaupte: wenn wir innere Bewegung (z. B. emotionale Aufgaben) mit der äußeren Bewegung (als einfachste Form: Gehen) koppeln, findet die innere Bewegung schneller zur äußeren Form: sie manifestiert sich im Gang, in der Haltung, im Blick der flüchtigen Begegnungen.

**ohne Innehalten kein Vorwärtstkommen**

Ewiges Herumlaufen ermüdet.

Begegnungen und Aufträge setzen Zäsuren, evozieren Erlebnisse und Emotionen.

Innehalten, die Augen schließen, lässt einen sich immer wieder ankern, sortieren, zur Ruhe kommen, Kontakt mit sich selbst aufnehmen, die Reizüberflutung der vorangehenden Aufgaben sich legen.

Wenn der Anhalte-Punkt bewusst gewählt wird, entsteht eine immer innigere Beziehung zum Raum. Der Spieler verortet sich, findet Kraft-Punkte, Ruhepole, Spannungsfelder.

Im Trainingsraum wie auf der Bühne.

Die erste Begegnung mit dem Begriff „Raumlauf“ erinnere ich noch klar: 2001, Bücherstöbern beim Einrichten der Theaterpädagogik-Bibliothek im Büro, ich suche nach einer geeigneten Kategorisierung für eine Spiele-Sammlung, habe schon einige der neu angeschafften Impro-Bücher durch, deren System mir meistens unklar blieb oder zu speziell, unflexibel schien.

Schon seit 20 Minuten blättere ich in einem Buch herum, das besser organisiert scheint: „Workshop Improvisationstheater“<sup>1</sup>, die Seiten sehen aus wie Karteikarten. 15 Seiten hintereinander steht „Raumlauf-Spiel“ unter „Spieltyp“, ich lese alle durch, blättere hin- und zurück, vergleiche. Auf die Art, wie der Autor das Buch organisiert hat, ist klar, dass es noch viel mehr solcher „Raumlauf-Spiele“ geben wird, dass man sich die selber ausdenken kann, dass aber der „Raumlauf“ immer gleichen Grundregeln folgt, die leicht zu variieren sind. Das entsprach genau meinen Vorstellungen, ich begann, das Wort „Raumlauf“ aktiv zu benutzen, es tauchte in meinen Workshop-Planungen immer häufiger auf, erleichterte das Denken.

Richtig zu Bewusstsein kam mir all dies erst, als ich dann 2 Jahre später bei der Planung der Ausbildung ein komplettes Wochenende unter den Titel „Raumlauf“ stellen wollte. Im Gespräch mit meinem Kollegen behauptete ich zur Verteidigung der Idee, „Raumlauf“ sei ein „Spiel der Spiele“.

Mit dieser Aussage startete mein Versuch, „Raumlauf“ als theaterpädagogische Grundkategorie zu konzipieren.



## Das Chaos durchlaufen

**„Systeme, die in der kritischen Region zwischen Ordnung und Irregularität operieren, weisen ein besonders variables und vielschichtiges Verhalten auf und können sich daher an Veränderungen in der Umgebung am besten anpassen.“ \***

Was könnte also ein besseres Training für eine Schauspiel-Truppe sein, die variables und vielschichtiges Verhalten reproduzieren und erschaffen können muss, als dieses immer-wieder-Aufsuchen der Region zwischen Ordnung und Irregularität?

Zum Raumlauf-Wochenende des ersten Ausbildungskurses habe ich 2005 eine Untergliederung in 3 Varianten von Raumlauf vorgenommen, die ich als sinnvolle Abfolge-Schritte einer längeren Raumlauf-Phase unterrichtete und als modellhaften Verlauf eines Warm-Up zur Grundlage einer theaterpädagogischen Didaktik machte.

In der Ausbildung gelang die Vermittlung der ersten 2 Varianten (Einzelgänger und Begegnungen) klappt das auf Anhieb, rund



Jeder kann durch den Raum laufen.

Jeder, der laufen kann, jeder, der den Raum nicht als feindlich empfindet, jeder, der nicht zu krank, zu müde, zu lustlos ist.

Um die Gruppe auf den Weg zu einer Gestaltung zu bringen, muss man sie überhaupt auf den Weg bringen. Sie wörtlich los-schicken in eine Entwicklung mit ungewissem Ausgang, eine Entwicklung, die durchaus eigene innere Verwicklungen hervorruft, einen Weg, der teilweise an den Rand des Chaos führt und manchmal auch mitten hindurch.

Das muss die Gruppe lernen zu tun, auszuhalten und daraus hervorzugehen:

- dass Entwicklung immer aus einem Ungleichgewicht kommt und nicht im sicheren Hafen stattfindet.
- dass Kreativität ein ganzes Maß an Nicht-Wissen und trotzdem Weitermachen bedeutet.
- dass es bedeutet, wo durch zu gehen, auch wenn man nicht immer klar sieht, wohin das führt.
- Vertrauen entwickeln, dass Wege beim Gehen entstehen.
- Vertrauen zur Stimme entwickeln – auch zur inneren Stimme – die immer wieder Neues verlangt, während man doch schon die ganze Zeit etwas tut.
- Raumlaf als Zen-Übung im Nichts-Tun, als im – Nebensächlichen – ganz – da – sein.
- als Fokussierungsübung zwischen Tun, Nicht-Tun, Loslassen, neu beginnen.
- als Elastizitäts- und Adaption-Training.

um die 3. Variante („Raumaktion“) gab es Probleme und größere Unklarheiten, ich merkte, dass ich selber zwar eine „Aktion durch den Raum“ im gewünschten Sinn hin und wieder zustande brachte, die Theorie, die Erklärungen dazu aber blieben damals chaotisch. Ich zitiere verkürzt aus dem Skript:

#### „Einzelgänger:

Im Einzelgänger gehe ich in die Raumwahrnehmung, ziehe mich auf mich selber zurück, habe Zeit für Introspektion und Körperwahrnehmung, ich stehe in dichtem Kontakt zur Anleitung, je nachdem wie sicher oder unsicher ich mich fühle, bin ich mehr oder weniger abhängig von der Anleitung. Im besseren Fall erfahre ich mich im Spiel mit den unterschiedlichen Qualitäten, Gegensätzen des Gehens und sich Bewegens im Spielraum. Ich forsche und beobachte relativ selbstgesteuert.“

#### „Begegnungen:

In der Begegnung bin ich als Teilnehmer mehr mit meinem Gegenüber beschäftigt und nehme die Anleitung teilweise nur noch peripher wahr. Die Begegnung strukturiert sich typischerweise in drei Phasen, die sehr kurz bis wirklich lang dauern können:

- Kontaktaufnahme: zum Beispiel ein Händeschütteln, ein „Hallo“, ein Einhaken, kurzer gemeinsamer Paar-Läufer, fast immer mit Kontakt, Körperkontakt;
- gemeinsame Aktion: ein Gespräch, Umsetzung eines Spieldauftrags, gemeinsame Körperhandlung, vieles ist möglich je nach Kontext;
- Abschluss: manchmal ein kurzes Ritual zum Beenden einer gemeinsamen Szene, oft der Rollenausstieg, immer ein irgendwie gearteter Abschied voneinander.

In der Raumlaf-Begegnung liegt eine optimale Möglichkeit, den ersten Schritt zu machen in Szenen oder Rollen, die ich mit Focus vielleicht noch gar nicht spielen könnte.“

#### „Raumaktion:

Die Gruppe spielt eine alle verbindende und sich entwickelnde Aktion. Z. B. entwickelt das Impro-Spiel *Au-Ja* eine Raumaktion ab dem Augenblick, wo das mechanische Imitieren angekündigter Wir-tun-als-ob-Handlungen in eine tatsächliche Gruppen-Improvisation ausartet, die oft den Charakter einer gemeinsam improvisierten Geschichte annimmt.“



### ...zur Bühne finden

Nur ein bewegter Schauspieler interessiert mich. Ein frei sich im Raum platzierender Mensch, einer, der die (Kraft) Orte der Bühne kennt, die Gesetze des Bühnenraumes, der ein Gespür hat für Richtungen im Raum und zwischen Figuren im Raum, für Beziehungs-Linien zu den Zuschauern.

Und das kann ich im Raumlaf mit entsprechenden Anweisungen sehr gut trainieren.

Den Raum immer wieder als Abenteuer, als Herausforderung, als Partner zu finden.

Sich im Laufen finden, als Abenteuerer, Läufer, Spieler, Mitspieler befähigt uns dazu, feinfühlig im Raum und miteinander zu agieren. Also gilt es, immer wieder durch den Raum zu laufen und diesen Ort aufzusuchen, der die Grundvoraussetzung für Neues, für Entwicklung ist: präsente Offenheit ohne Richtung.

Mit den Erlebnissen auf der Tagung zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik April 2008 begann die Phase, in der ich „Raumlaf“ bewusst weiterentwickelte vom „Spiel der Spiele“ zum Grundparadigma für Theaterpädagogisches Arbeiten überhaupt.

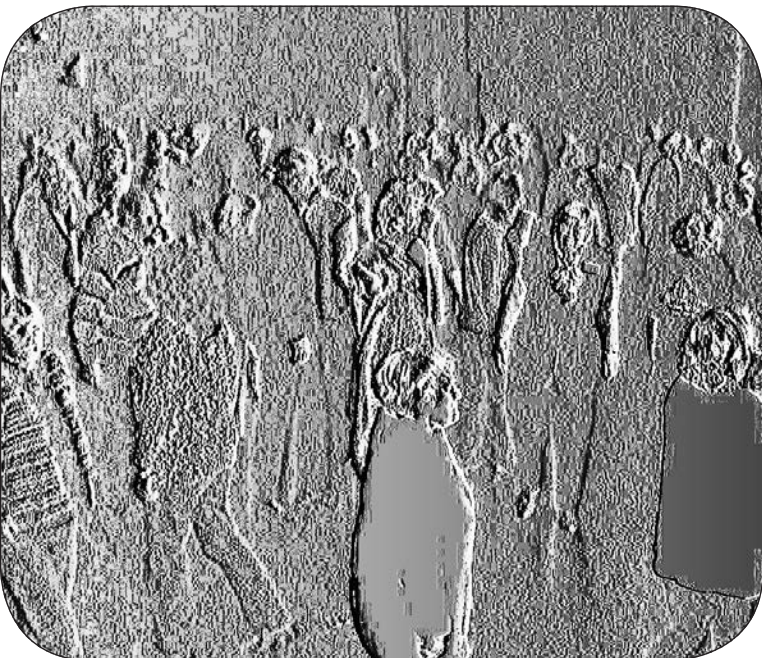
Begriffe wie „Freiheit“, „Zwang“ und „Vorgabe“ werden brisant, die Vorstellung von „flüchtigen Bühnen“ konkretisiert sich, eigene Praxis-Erlebnisse, in denen Raumlaf eine extreme Dynamik entwickelt, motivieren eine intensive Suche, in der Vorbereitung des Nürnberger „Raumlaf-Labors“ schreibe ich Raumlaf-Protokolle. Zum Abschluss eine jüngst formulierte Passage:

„Gerne geht die Gruppe nach einer Weile Raumlaf in Akteure und Zuschauer auseinander, je nachdem, wie sicher sich

## Vom Vorspielen und Mitspielen

### Anmerkungen

\* beide Zitate aus „Komplexe Systeme“ von Klaus Richter, Jan-Michael Rost  
1 Radim Vlcek, Auer-Verlag, 5. Auflage 2008



die einzelnen im Prozess fühlen, durchaus aber auch abhängig von ihrer Persönlichkeitsstruktur. Dieses Phänomen kann eine ‚Fragment-Bühne‘ im Raum zur Methode machen: Ein kleines Podest, ein Kreis, eine Linie, die irgendwo im Raum eine herausgehobene Zone markieren. Hier bildet sich ein Kristallisationspunkt, an dem ein Einzelner oder eine kleine Gruppe den Focus vom Rest der Gruppe bekommt.

Die Gruppe übernimmt den Impuls von der Bühne in eine Gesamt-Raumhandlung. Die Gesamttraumhandlung holt so die Bühne in den Raum zurück und löst den punkthaften Ort wieder auf, bevor (evtl. an anderem Ort) ein neuer Impuls mit neuem Fokus eine Bühne lebendig macht und den Raum komplett verändert. So angeleitet bietet die ‚Bühne im Raum‘ den Teilnehmern eine sehr gute Möglichkeit, sich auf einen Auftritt auf einer ‚echten Bühne‘ spielend vorzubereiten.

Merklich erzeugt die ‚Bühne im Raum‘ einen verdeckten Gruppendruck für diejenigen, die noch nicht ‚aufgetreten‘ sind, der Schritt auf die ‚Bühne im Raum‘ wird durch eine physisch vorhandene Schwelle z. B. mit dem Podest für alle sichtbar gemacht. Wir versuchen, diese Schwelle so niedrig wie möglich zu setzen, lernen z. B. zunächst im Einzelgänger, einfach auf das Podest zu steigen. Wir können uns weiter in der Raumlauf-Begegnung darauf vorbereiten, weil die Kontakt-Aktion-Abschluss-Struktur der Raumlauf-Begegnung äquivalent steht zur Struktur der Bühnenhandlung: Auftritt – Handlung – Abtritt.“

## Vom Vorspielen und Mitspielen Überlegungen zum Verhältnis vom Theater für die Allerkleinsten und der Theaterpädagogik mit den Allerkleinsten

Caroline Heinemann

Das Theater für Zuschauer im Alter zwischen null und fünf Jahren hat in den vergangenen Jahren in der deutschen Kindertheaterlandschaft für Furore gesorgt – „Theater für die Allerkleinsten“ oder „Theater von Anfang an“<sup>1</sup> wird heute an vielen Orten gespielt, es wird diskutiert, untersucht, erprobt, gestritten. Das Theater für die Kleinsten tritt dabei in höchst unterschiedlichen Formen, mit unterschiedlichen Mitteln, Zielen und Ästhetiken in Erscheinung – die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze liegt dabei vor allem darin, dass das Publikum den zentralen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung ausmacht.

So steht immer wieder zur Diskussion, welche Bedürfnisse und Fähigkeiten die Kinder mitbringen und wie dies sowohl ästhetisch-thematisch (Welche Themen sind für diese Zielgruppe von Interesse? Welche Darstellungsmittel eignen sich, um sie für dieses Publikum zu verhandeln?) als auch „organisatorisch“ (welche Rezeptionseigenschaften bringen die Kinder mit? Wie kann man die Rahmenbedingungen des Theaterbesuches entsprechend gestalten?) in der künstlerischen Arbeit Berücksichtigung finden können. Die Wahrnehmungsweisen kleiner Kinder stellen diesbezüglich einen wichtigen Aspekt der Überlegungen dar, da sie die Grundlage ihres Zugangs zur Welt und damit auch zu ihrer Begegnung mit Theater bilden.

„Welche allgemeinen Anforderungen stellen kleine Kinder an die Organisation der Wahrnehmung im Theater? Die Allerkleinsten – das ist ein Allgemeinplatz – treten mit der Wirklichkeit weniger diskursiv-sprachlich als körperlich-sinnlich in Kontakt. [...] Wie kann Theater körper- und situationsbezogener konzipiert werden?“<sup>2</sup>

Anhand dieser Fragestellungen leitet die Theaterwissenschaftlerin Ute Pinkert die Feststellung ab, dass im Theater für die ganz Kleinen eine Tendenz zur Abkehr von der Prämisse der Fernsinne (Sehen und Hören), die im bürgerlichen Theater vorherrscht, zu erkennen ist. Stattdessen findet vielfach der Versuch statt, die Nahsinne (Schmecken, Tasten, Riechen) in einem verstärkt körper- und situationsbezogenen Theater zu integrieren. Die Zeichen im Theater verlieren damit an Bedeutung und lassen der sinnlichen und unmittelbaren Erfahrung den Vortritt – doch wie kriert man diese unmittelbare, individuelle und sinnliche Erfahrung im Theater, das traditionell auf der strukturellen Trennung von Darstellern und Zuschauern und damit auf der Trennung von Handeln und Zuschauen beruht?

Mit der Produktion „Wenn Räume träumen. Eine theatrale Raumerkundung für Kinder von zwei bis vier Jahren“ hat das Theater Kormoran aus Hildesheim sich dieser Frage zu-



gewandt und ein Stück entwickelt, das in einem Wechselspiel von Zuschauen und Mitmachen den Kindern sowohl die Zuschauerposition als auch die aktive, körperliche und sinnliche Beteiligung am Spiel gestattet.

Den inhaltlichen Ausgangspunkt nimmt die Inszenierung in der Auseinandersetzung mit Raum, genauer mit den Räumen und räumlichen Qualitäten von Kindertageseinrichtungen. In einem theaterpädagogischen Rechercheprozess haben die Theatermacher sich gemeinsam mit den Kindern zweier Kooperations-Kitas auf eine Spurensuche in deren Einrichtungen begeben: Welche Räumlichkeiten sind dort vorhanden? Wie werden sie von den Kindern genutzt und welche interessanten Eigenschaften lassen sich feststellen? Im gemeinsamen Spiel wurden verschiedene räumliche Gegebenheiten untersucht und erprobt, welche Aspekte von Räumlichkeit für die Spieler wie für die Kinder von Interesse und Relevanz sind. Die Inszenierung „Wenn Räume träumen“ kommt als Ergebnis dieser Recherchearbeit mobil in Kindertageseinrichtungen zur Aufführung. Dabei bewegt sie sich immer in einem Grenzfeld zwischen dem Theater für Kinder und der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und versucht einzelne Qualitäten der verschiedenen Räume des Kindergartens herauszugreifen und diese ästhetisch hervorzuheben, sodass den „Bewohnern“ ein veränderter Blick, eine verschobene Wahrnehmung des Alltäglichen ermöglicht wird. Um diese Veränderung der Wahrnehmung für die Zuschauer körperlich-sinnlich erfahrbar zu machen, arbeitet die Inszenierung mit Spielangeboten, die die Zuschauer in die Handlung einbeziehen.

Beispielhaft soll an dieser Stelle eine Sequenz beschrieben werden, um das Prinzip des Wechselspiels von Zuschauen und Mitmachen zu verdeutlichen: Schritt für Schritt folgen die Kinder einem Spieler auf einem dicken, orangefarbenem Seil entlang und betreten auf diese Weise den Bewegungsraum. Das Seil ist auf einer Seite des Raumes in große, runde Schlaufen gelegt, die die Plätze der Kinder markieren. Die andere Seite des Raumes bleibt leer und wird anschließend als Spielfläche dienen. Ist der Spieler am Ende des Seils angelangt, beginnt er den Kindern ihre Plätze zu zeigen: „Dies ist deine Insel. Setz dich hier hinein.“ Wenn alle Zuschauer sitzen, beginnt eine Vorspiel-Sequenz: In einer Bewegungs-Choreografie greifen die SpielerInnen die Struktur des Raumes auf. Durch gerade, rasche Gänge werden Leere und Form der Fläche betont, die Möglichkeit zum schnellen Laufen genutzt.

Dann wird diese Struktur des Raumes verändert: ein roter Faden wird an einem Gegenstand des Raumes festgeknotet, von dort aus zu einem anderen Punkt im Raum gespannt und so weiter. Nach und nach entsteht ein Netz, das die Bewegungen der SpielerInnen sichtbar macht und gleichzeitig verändert – die langen, geraden Gänge sind nicht mehr möglich, sie müssen sich bücken und springen, um den Raum durchqueren zu können. Das Spiel mit den neuen Bewegungsmöglichkeiten wird eine Weile fortgesetzt und variiert – oft begleitet von den Fragen und Assoziationen der Kinder. Dann zieht sich ein SpielerIn aus dem Spiel heraus und lädt ein Kind ein, sich am Spiel im Netz zu beteiligen: „Ich öffne deine Insel. Kommst du mit ins Netz?“ Hat das Kind Lust und den Mut, diese Einladung anzunehmen, folgt es der SpielerIn ins Netz – gemeinsam erkunden sie nun die Bewegungsmöglichkeiten, die sich durch das Netz ergeben haben. So werden nacheinander weitere Kinder in das Netz eingeladen, während die Kinder in ihren Inseln dem Spiel der anderen Kinder und der SpielerInnen zusehen.

Welche Überlegungen zu den Möglichkeiten körperlich-sinnlicher Erfahrung im Theater für die Aller kleinsten lassen sich nun aus dieser Beschreibung ableiten und welche Potentiale im Verhältnis von theaterpädagogischer Arbeit mit und dem Theater für Kinder von zwei bis vier Jahren ermitteln?

Zunächst lässt sich im Anschluss an Ute Pinkerts Feststellung zum körperlich-sinnlichen Weltzugang kleiner Kinder festhalten, dass auch die Wahrnehmung von Raum nicht aus „zweiter Hand“ zu haben ist: das Zuschauen der Bewegung der Spieler vermittelt den Kindern zunächst einen visuellen Eindruck von den Bewegungsmöglichkeiten und Strukturen, die der Raum aufweist. Die Qualität des Zuschauens liegt daher vor allem im Schauwert der Aktion selbst, als auch in dem Impuls, den die gezeigten Aktionen für die eigene Erfahrung der Kinder haben können. Die Erfahrung der Räumlichkeit der Netzstrukturen ist jedoch an die eigene körperliche und sinnliche Tätigkeit gebunden. Dies trifft umso mehr auf das Theater für die Aller kleinsten zu, da Raum von kleinen Kindern zunächst mittels Motorik und Wahrnehmung, also als sensomotorischer Raum erfahren wird, der zunächst egozentrisch strukturiert ist.<sup>3</sup> Für die theatrale Auseinandersetzung mit Aspekten von Raum und Bewegung erscheint die Verschränkung von Machen und Schauen folglich als ein sinnvoller und der Zielgruppe entsprechender Weg. Das Theater kann an dieser Stelle von theaterpädagogischen Elementen profitieren, weil sie der körperlich-sinnlichen Teilhabe der „Zuschauer“ eine Form zu verleihen in der Lage sind und Mittel und Methoden zur Verfügung stellen, die ein gemeinsames, gestaltetes und gleichzeitig offenes Phantasiespiel ermöglichen. Stefan Hoffmann, Theaterpädagoge am Theater Junge Generation in Dresden stellt in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Verhältnis von Theaterpädagogik mit und Theater für die Aller kleinsten:

„Wie verhält sich aber die Theaterpädagogische Arbeit mit Kindern ab zwei Jahren zu der Arbeit an einem Theater für Kinder ab zwei Jahren? Lassen sich Erkenntnisse aus der einen für die andere Arbeit gewinnen?“<sup>4</sup>

Das in der Verknüpfung beider Bereiche für das Theater für die Aller kleinsten große Potentiale liegen, zeigt sich bereits in der Praxis – viele Produktionen für diese Zielgruppe sind in Rechercheprozesse eingebunden, die eine frühe und intensive Begegnung mit dem Publikum einschließen. Häufig dienen diese Begegnungen der Überprüfung des Theaterverständnisses der Künstler sowie der Darstellungsweisen und Inhalte<sup>5</sup> – und sind in sofern nicht als theaterpädagogisch im engeren Sinne zu begreifen. Oft geht die Begegnung aber auch darüber hinaus und sieht theaterpädagogische Spielangebote vor, in denen es zu ermitteln gilt, wie sich die Kinder einem bestimmten Thema zuwenden und welche Aspekte dieses Themenfeldes sie von sich aus als relevant markieren. In der Produktion von „Wenn Räume träumen“ wurde dieser Ansatz verfolgt: Im angeleiteten Spiel mit den Kindern wurde die künstlerische Herangehensweise an das abstrakte Thema „Raum“ konkretisiert sowie untersucht, wie sich der Wechsel von Zuschauen und Mitspielen sinnvoll gestalten lässt.

In der Inszenierung wird dies an vielen Stellen sichtbar – so ist die Art und Weise, wie Regeln vermittelt werden, wie die Kinder angesprochen und in das Spiel eingeladen werden, durch die Erfahrungen aus der theaterpädagogischen Praxis geprägt:

## Vom Vorspielen und Mitspielen



Fotos: Andreas Hartmann

klare, formalisierte und stark reduzierte Ansagen (die bei Bedarf immer Variationsspielraum zulassen) haben sich in der Arbeit entwickelt und die freien, häufig mit (zu) vielen Worten versehenen Aufforderungen ersetzt. Formalisierte, theatrale Vorgänge und Mitteilungen haben sich folglich für die theaterpädagogische Arbeit als hilfreich erwiesen und weisen auf die Potentiale des Theaters für die Theaterpädagogik hin. In diesem Zusammenhang steht auch das Vorspiel von Aktionen und Handlungen – neben der theatralen Qualität des Vorspiels, dient es hier als Impuls für die Beteiligung der Kinder. Das Prinzip der Nachahmung zuvor betrachteter Vorgänge erleichtert den Kindern den Einstieg in das gemeinsame Spiel und auch hier hilft die formalisierte und theatrale Darstellung der Kommunikation, die ohne verbale Erläuterungen und das Erteilen von (abstrakten) Aufgaben und Handlungsanweisungen auskommt.

Die Sequenzen des gemeinsamen Spiels von Kindern und SpielerInnen sind daran ausgerichtet, den Kindern Impulse zu einer Beteiligung zu liefern, die sie Aspekte von Raum hervorgehoben wahrnehmen lassen. Es wird eine ästhetische Erfahrung initiiert, die im Alltag der Kinder nicht möglich ist und ihre Aufmerksamkeit auf Aspekte ihrer Umgebung lenkt, die „normalerweise“ nicht in dieser Deutlichkeit hervortreten. Die Spielanlässe, die ich hier als eine Form theaterpädagogischer Arbeit beschreiben möchte, knüpfen dabei unmittelbar an den Erfahrungshorizont der Kinder an (beschäftigen sie sich doch mit Strukturen, Elementen etc., die die Räume der Kindertagesstätten von sich aus zur Verfügung stellen) und ermöglichen gleichzeitig eine Erfahrung, die über das alltägliche Erleben hinaus geht. Für die Theaterpädagogik mit den Allerkleinsten stellt Hoffmann dazu wie folgt fest:

„Das Theaterspiel der Kinder ist ja weniger ergebnis- als vielmehr erlebnisorientiert. Es stärkt die eigene Phantasie. Es ist gemeinsames Spiel, in das die Kinder sich nach eigener Entscheidung hineinbegeben können oder nicht.“<sup>6</sup>

Szenisches Spiel oder die Dramatisierung von Handlung oder Text spielen in dieser Form der Theaterpädagogik eine untergeordnete Rolle, da das Verständnis für das „Als-ob“ und für symbolische Bedeutungen von Gegenständen, Handlungen etc. gerade bei den Allerkleinsten noch nicht ausgeprägt ist – im Mittelpunkt steht daher, was die Dinge sind und nicht, was sie repräsentieren. Dieser Zugang, der einerseits das So-Sein der Dinge und nicht ihre Zeichenhaftigkeit, andererseits die körperlich-sinnliche Erfahrung der Kinder in den Vordergrund stellt, erscheint damit sowohl für die theaterpädagogische Arbeit mit den Allerkleinsten als auch im Theater für die Allerkleinsten als ein Weg, der die Wahrnehmungsweisen der Zielgruppe in besonderer Weise einbezieht.

Dabei geht es nicht darum, Theaterpädagogik und Theater für Kinder unreflektiert in einen Topf zu werfen und die ganz eigenen Qualitäten beider Bereiche zu übersehen. Beide sollen nebeneinander und ohne gegenseitige Vereinnahmung existieren können. Es ist jedoch wert – und vielfach geschieht dies in der Praxis bereits – die Theaterpädagogik und die Theaterkunst gelegentlich so in Verbindung miteinander zu bringen, dass Grenzerwischungen zugelassen werden aus denen Neues entstehen kann. Der Dialog beider Formen kann dann sowohl die Kunst für die Allerkleinsten bereichern, weil neue Wege der Ko-Produktion von Spielern und Zuschauern entdeckt werden können, als auch das Theater mit Kindern befruchten, weil die Mittel des Theaters manchmal die beste Einladung zum Mitspiel sein können.

---

Das THEATER KORMORAN wurde 2005 von Studierenden des Studiengangs *Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis* an der Uni Hildesheim gegründet und hat sich dem Ziel verschrieben, innovatives und künstlerisch anspruchsvolles Theater für Kinder und Erwachsene zu produzieren.

Die Produktion „Wenn Räume träumen. Eine theatrale Raumerkundung für Kinder von zwei bis vier Jahren“ ist die dritte



## Theaterpädagogische Workshops in der interkulturellen Bildung

Produktion von THEATER KORMORAN und Gästen, die in der Zusammenarbeit von Elisa Priester, Yves Regenass, Sinje Kuhn und Caroline Heinemann erarbeitet wurde.

**Info und Kontakt:**

www.theaterkormoran.de  
wenn-raeume-traeumen@gmx.de

**Anmerkungen**

1 Unter diesem Titel führte das Kinder- und Jugendtheaterzentrum der BRD von 2006 bis 2008 ein bundesweites Projekt durch, in dessen Rahmen KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen und ErzieherInnen neue Formen des Theaterspielens für und mit kleinen Kindern erprobten.

2 Ute Pinkert: *Theater von Anfang an! – alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen*, in: Gabi dan Droste (Hg.):

*Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, S. 122/123

3 vgl. Jean Piaget/Bärbel Inhelder: *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*, Stuttgart 1971, S. 23

4 Stephan Hoffmann: *Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst*, in: Gabi dan Droste (Hg.): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, S. 60

5 vgl. Gesche Wartemann: *Wechselspiele. Die Inszenierung des Theaterrahmens und die Fragilität der Spielvereinbarungen im Theater für die Allerkleinsten. Beobachtungen zur Produktion „Holzklopfen“ des Helios Theaters*, in: Gabi dan Droste (Hg.): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, S. 178

6 Stephan Hoffmann: *Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst*, in: Gabi dan Droste (Hg.): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, S. 62

**Theaterpädagogische Workshops in der interkulturellen Bildung**

Benjamin Häring

**Die Idee**

Dreißig Grad, ich stehe in der Empfangshalle eines Hotels in Neu Delhi. Vor mir steht eine Frau und schüttelt, während ich spreche, die ganze Zeit mit dem Kopf. Es geht um den Inhalt meines Workshops, zudem wird die Raumfrage geklärt. Mein „Improvisationskurs“ wird von mir kurz inhaltlich skizziert und meine Bitte um einen ruhig gelegenen Raum (in Delhi fast unmöglich) besprochen. Inhaltlich scheinen wir uns zu verstehen, aber wir haben eine komplett andere Körpersprache: während meinen weiteren Erläuterungen wackelt die Frau mit dem Kopf, aber nicht von oben nach unten, um mir zuzustimmen, sondern von links nach rechts. Aus heutiger Sicht ein nicht-polares Antonym (gleicher Ausprägungsgrad auf entgegengesetzten Skalen). In Delhi deute ich diese Reaktion als Abneigung der Schulleiterin gegenüber meinen Ausführungen. Somit beginne ich nervöser und nervöser zu werden. Dieser Deutungsmechanismus hat etwas mit meiner Sozialisation zu tun. In Deutschland stimmt man einer Person eben anders zu, nämlich durch ein gezieltes Nicken mit dem Kopf. Allerdings war mir nicht bekannt, dass die Inder das gängige Verneinen in Deutschland (von rechts nach links mit dem Kopf wackeln) als gängiges Bejahen in Indien etabliert haben.

Erst im Anschluss wurde mir das klar – nachdem mich ein kanadischer Workshopleiter in die Körpersprache der Inder einwies und mich damit etwas beruhigte.

Nachdem ich meinen Improworkshop in einem kommunikativen Beschallungsraum zwischen dem afrikanischen Trommelworkshop direkt im Raum nebenan und einer 600 Kinder starken Spielgruppe im Innenhof der Schule gegeben habe, entsteht in meinem Kopf auf dem Rückflug die Idee, einen theatralen Workshop zu entwickeln, der kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Deutungsmechanismen thematisiert.

**Die interkulturelle Arbeit**

Durch mein Mitwirken als Student in dem Forschungsprojekt „Schauplatz Unternehmenskultur“ der Fachhochschule Osnabrück, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), und meine Begeisterung mit theatralen Methoden in Unternehmen zu arbeiten, kam ich auf die Idee, meine Bachelorarbeit im Bereich Unternehmenstheater in internationalen Wirtschaftskontexten zu schreiben.

Der genaue Titel der Arbeit lautete „Potentiale des Unternehmenstheaters in internationalen Wirtschaftskontexten am Beispiel Chinas – Ein Seminarkonzept“. Eigens für diese Arbeit führte ich zwei Interviews mit Managern bzw. Geschäftsführern, die seit Jahren geschäftlich nach China reisen, sowie mit einer in Deutschland lebenden Chinesin. Diese Interviews gaben mir ein Gefühl dafür, wo Bedarfe in der Vorbereitung auf eine chinesische-deutsche Geschäftsverbindung liegen. Zusammen mit der Fachliteratur zu dem Thema China bildeten diese Quellen die Basis für meine Phänomenansammlung von unterschiedlichen Verhaltensmustern, die einem in einer chinesisch-deutschen Überschneidungssituation passieren können.

Des Weiteren dienten Interviews mit der Projektkoordinatorin Eva Renvert des Forschungsprojektes THINK und dem Dekan des Institutes für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück – Standort Lingen, Prof. Dr. Bernd Ruping, als wichtige Informationsquellen, um den derzeitigen Forschungsstand der Theatralen Organisationsforschung erfassen zu können.

Meine Arbeit analysiert die Potentiale des Unternehmenstheaters in internationalen Wirtschaftskontexten und bietet mit der Konzeption eines interkulturellen Trainings mit theatralen Methoden einen ersten Ansatz für den Einsatz von theatralen Interventionsformen in kulturellen Überschneidungssituationen. Die gängigen interkulturellen Trainings wurden von mir in der Arbeit ebenso beleuchtet, wie der Kulturbegriff und die Ge-

## Theaterpädagogische Workshops in der interkulturellen Bildung

schichte des Unternehmenstheaters. Die Auseinandersetzung mit der Thematik zeigte mir, dass Theaterpädagogik ein hohes Potential birgt. In der theatralen Arbeit mit Teilnehmern wird nicht mit Power-Point-Präsentationen, Frontalunterrichtssituationen oder Rollenspielen gearbeitet, wie es in vielen bestehenden interkulturellen Seminar- und Workshopformen dieser Art üblich ist. Im Zentrum steht die sinnliche Erfahrung interkultureller Phänomene.

Wie nähert man sich nun einer Kultur am Besten? Wie interpretiert man eine Kultur? Wie kann eine Klarheit entstehen in den Wirrungen der selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe? Eine Kultur allumfassend zu beschreiben und zu erfassen ist so gut wie unmöglich.

Jeder Versuch eine Kultur zu greifen, kann nur als eine Annäherung an das Verstehen von einer Kultur gesehen werden.<sup>1</sup> Theaterpädagogik bietet hier eine gute Möglichkeit interkulturelle Kommunikation erfahrbar zu machen.

Im folgenden soll versucht werden, sich dem Begriff der Kultur zu nähern. Kultur kann als ein Phänomen betrachtet werden, das Handlungsfelder für die Bevölkerung strukturiert und aus der gehen Normen und Werte einer Gesellschaft hervorgehen. Daraus definiert sich ein Orientierungssystem, das aus speziellen Symbolen besteht. (Mimik, Gestik, Kleidung und Begrüßungsrituale gehören zu diesen Symbolen.)

Wahrnehmen, Denken und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Kultur hängen wiederum von der Gesellschaft ab, in der sie leben.

Das kulturspezifische Orientierungssystem gibt auf der einen Seite Handlungsanreize und -möglichkeiten und auf der anderen Seite setzt es Handlungsbedingungen und -grenzen fest.<sup>2</sup> Der Ursprung des Umganges mit fremden Kulturen ist bei jedem Menschen individuell zu suchen. Sich in der Auseinandersetzung mit dem Fremden neu zu entdecken und vorherige Bedürfnisse, Ängste und Verhaltensweise auf andere Art und Weise in das eigene Selbstbild zu übertragen, bedarf Verfahren, die Projektions-, Abwehr- und Einfühlungsprozesse sinnlich konkret erfahrbar, bearbeitbar und sichtbar machen.<sup>3</sup>

Mit Hilfe des szenischen Spiels kann an konkreten Bildern und Statuen gearbeitet werden, die das Fremde sichtbar machen.

Der gezielte Einsatz von theatralen Methoden kann in der Vorbereitung auf eine andere Kultur für Manager in diesem Kontext durchaus sinnvoll sein, denn häufig hängt das Gelingen einer internationalen Zusammenarbeit in erster Linie von der individuellen Disposition der handelnden Personen ab. Hierbei bleibt es dem Zufall überlassen, ob die Einstellungen und Meinungen des Einzelnen eher förderlich oder eher hinderlich auf die Zusammenarbeit wirken. Dabei ist zu beachten, dass die Andersartigkeit der fremden Arbeitsweisen aufgrund der eigenen Persönlichkeitsstruktur von den Beteiligten immer anders bewertet werden können. Des Weiteren begründet die Andersartigkeit der fremden Arbeitsweisen die gegensätzlichen Tendenzen in der Unternehmens- und Arbeitskultur bei grenzüberschreitenden Zusammenarbeiten.<sup>4</sup>

In meiner Arbeit werden somit bestehende, interkulturelle Trainingsformen vorgestellt, um daraus Rückschlüsse über die Potentiale von Seminaren mit theatralen Methoden als eigenen Seminaransatz oder in Kombination mit bestehenden interkulturellen Trainings abzuleiten.

## Die Ergebnisse

Potentiale des Unternehmenstheaters in internationalen Kontexten sind äußerst groß, denn Theater und theatrale Methoden kommen auch ohne Sprache aus. Durch die Darstellung mit Standbildern gelangen Probleme ins Bewusstsein und werden kommunizierbar. Nachdem Dinge durch theatrale Methoden sichtbar gemacht wurden, erschließen sich neue Handlungsoptionen, die im theatralen Raum erprobt werden können.

„Ein geschäftsführender Betriebsführer sagt, dass sich Produktion und Vertrieb nicht verstehen, liegt in der Natur der Sache. Der Geschäftsführer argumentiert mit der Natur. Wir können sagen, das ist kulturell bedingt, dann können wir mit Bildern und Szenen Probleme sichtbar machen. Wie bei Brecht, wenn ich einen Apfel fallen lasse, ist es schwierig zu sagen, dass es keine Erdanziehungskraft gibt.“<sup>5</sup>

Welche Wirkungen und Auswirkungen theatrale Methoden haben, ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Es liegt an der Bereitschaft der Menschen, sich auf Prozesse einzulassen und es erfordert Mut, sich zu positionieren, aber die Formensprache des Theaters bietet die Möglichkeit, Probleme frei von Schuldzuweisungen und Zwängen sichtbar zu machen, so dass diese Probleme zum Gegenstand werden können. Durch die Verallgemeinerung ist ein Problem nicht nur das Problem eines Individuums, sondern wird zum Problem des Kollektivs. Auf dieser Grundlage kann in internationalen Wirtschaftskontexten gemeinsam an Lösungsansätzen gearbeitet werden. Und Sie? Nicken Sie? Oder schütteln Sie mit dem Kopf?

## Anmerkungen

1 Vgl. Bolton, Jürgen (2007), Seite 19 f.

2 Vgl. Thomas, Alexander. Kinast, Eva-Ulrike. Schroll-Machl, Sylvia (2005), Seite 21 f.

3 Vgl. Müller, Angelika I., Scheller, Ingo (1993), Seite 10.

4 Vgl. Schmierl, Klaus (Hrsg.) 2007), Seite 61

5 Aussage von Herrn Prof. Dr. Bernd Ruping, Dekan des Institutes für Theaterpädagogik der FH-Osnabrück am Standort Lingen, in einem Interview mit dem Verfasser am 29.09.08.



## BEITRÄGE INTERNATIONAL

### Ta'zieh Theater Khani

#### Ritualspiel und jährlich wiederkehrende Sozialtherapie im Iran

Reza Khaki

#### Zusammenfassung

Unter den verschiedenen kulturellen, künstlerischen und traditionellen Ereignissen im Iran, nimmt das Theater des Ta'zieh Khani einen besonderen Stellenwert ein. Es handelt sich hierbei um eine traditionelle und sehr populäre Veranstaltung, die ihren Höhepunkt bereits Mitte des 19. Jahrhunderts fand und westliche Besucher und Forscher wie Gobineau, Chodzko, Benjamin und andere angezogen hat. Jeder von ihnen interpretierte und analysierte den Ta'zieh nach seiner Wahrnehmung. So wurde die einzigartige Theaterform aus der islamischen Welt den Forschern der Theaterwissenschaften näher gebracht. Seitdem erschien eine große Anzahl von Literatur in verschiedenen Sprachen, die ein besseres Verständnis dieses Theaters ermöglichen.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts forschen immer mehr Iraner in diesem Bereich.

Das Thema des Ta'zieh beruht auf den tragischen Ereignissen, die Imam Hossein (dritter schiitischer Imam), seiner Familie und seinen Begleitern 680 n. Chr. in der Wüste von Kerbala im heutigen Irak widerfahren sind.

Der Ta'zieh Khani ist ein Ritualspiel, das jedes Jahr im Iran in den ersten zehn Tagen des Monats Moharam aufgeführt wird, um den Märtyrertoten dieses Ereignisses zu gedenken. Das Glaubensbekenntnis der Schiiten legt diese theatrale Feier als

ein wichtiges Ereignis für die Bevölkerung fest. Es handelt sich um eine religiöse Zeremonie, aufgeladen durch Emotion und mystische Exaltiertheit. Die Gläubigen bitten um Gnade bei Gott und beim Imam und erneuern letzterem gegenüber ihre Treue. Das regelmäßige Gedenken an diese Ereignisse betrifft alle Schichten der iranischen Gesellschaft, die daraus wesentliche Teile für ihr moralisches und psychisches Gleichgewicht ziehen können.

#### Schlüsselwörter: Ta'zieh, Ta'zieh Khani, Gedenkfeier, Aufführung. Religiöse Zeremonie

#### Die unterschiedlichen Formen des traditionellen Theaters im Iran

Bestimmte theatrale und para-theatrale Aktivitäten sind vom Glauben und den Interessen der iranischen Gesellschaft geprägt. Andere sind auf die Mentalität, die Wahrnehmung und die Ausdrucksweise iranischer Künstler über die verschiedenen Zeitalter der iranischen Geschichte hinweg zurückzuführen.

Der Ursprung des traditionellen Theaters wurzelt in der historisch-sozialen Atmosphäre der iranischen Gesellschaft. Die Bestandsdauer von vielen traditionellen Formen ist nicht präzise nachzuweisen. Man kann sogar behaupten, dass alle Anstrengungen in diesem Sinne auf der Ebene der Hypothese geblieben sind. Ursprungsort



## Ta'zieh Theater Khani

und Regionen, die Einfluss auf das traditionelle Theater genommen haben, sind unbekannt oder schwer festzustellen.

Diese Theaterform ist aus einer sozialen Notwendigkeit heraus entstanden. Aus unterschiedlichen Interessen hat sich die iranische Gesellschaft dem Theater gewidmet: Vergessen oder Besänftigen von gesellschaftlichen Problemen und Leiden, dem Leben mehr Sinn zu verleihen oder einfach, um ein paar unterhaltsame Stunden zu verbringen. Die Stücke wurden zu ganz unterschiedlichen Anlässen aufgeführt; sei es für eine Hochzeit, für den Nationalfeiertag oder vor allem für Trauerveranstaltungen. Das Bedürfnis nach einer rituellen Zeremonie oder einer traditionellen Aufführung, die zu bestimmten Anlässen und an bestimmten Orten stattfinden, steht für den Gemütszustand dieser Gesellschaft. Ausserdem zeigt sich hier das Streben einer Gesellschaft nach einer sozialen Identität, die sich in einer künstlerischen Kreation ausdrückt.

### Die unterschiedlichen Formen des traditionellen iranischen Theaters

Neben ein paar Ausnahmefällen, ergeben sich die traditionellen Theateraufführungen im Iran nicht aus individuellen Bemühungen, sondern sind das Resultat der Aktivität eines „Kollektivs“.

Im Gegensatz zum westlichen Theater – oder der westlichen Version des Theaters, das seit über 50 Jahren im Iran praktiziert wird und als Sprungbrett zum Erfolg und zur Berühmtheit dient, gehen aus dem traditionellen Theater keine bekannten Schauspieler oder Regisseure hervor. Das traditionelle Theater im Iran wird in der Anonymität praktiziert. Von den tausenden

verschriftlichten Stücken, sowie von den hunderten Schauspielern, Clowns, Tänzern, Marionettenspielern oder Musikern sind nur wenige Namen bekannt. Der Aspekt der Anonymität wird durch den Gedanken begründet, dass dieses Theater jeden betrifft, sowohl den Zuschauer als auch den Schauspieler. Alle werden zu einer Einheit. Die Aufführung wird für den Zuschauer zu einer Gelegenheit, seinen Glauben, seine Ziele, seine Freuden und seine Leiden auszudrücken.

Als einzige Ablenkung der iranischen Gesellschaft bis zum Zweiten Weltkrieg haben die traditionellen Spiele sowohl religiöse wie auch weltliche Bereiche abgedeckt. Die religiösen Spiele scheinen einen wichtigeren Platz einzunehmen als die weltlichen Spiele wie z. B. Marionettenspiele, Gauklerstücke, Farcen, oder die komischen Improvisationsspiele.

Bekannt unter der allgemeinen Bezeichnung von „Ta'zieh Khani“ oder „Chabih Khani“, spielen die religiösen Spiele sowohl für die Zuschauer als für die Schauspieler eine wichtigere Rolle. Dies ist auf ihre Eigenart, die Regietechniken, ihren reichen Inhalt, auf Verallgemeinerungen und die Anzahl der Aufführungen zurückzuführen. Daher bilden sie mit Abstand die erfolgreichste iranische Theaterform. Sie zieht mehr als alle anderen Theaterformen die Aufmerksamkeit ausländischer Besucher und Forscher im Iran an.

Gobineau, Chodzko und Pelly sind die ersten europäischen Autoren, die Ta'zieh Texte übersetzt haben, als einzige islamische (schiiitische) Theaterform vorgestellt und nach ihrer eigenen Wahrnehmung analysiert haben. Seitdem haben sich zahlreiche französische (R. H. de Generet, L. Massignon, Ch. Virolleaud), englische (M. Arnolds, T. B. Macaulay, E. Brown, E. Gibbons),





italienische (A. Bausani, V. Cremonesi, A. Bombaci, E. Rossi) und deutsche (W. Litten) Autoren allgemein mit der Ta'zieh Recherche und der Übersetzung von bestimmten Texten auseinander gesetzt.

Mit der Veröffentlichung von Bahram Beyzai's wertvollem Werk „Das Theater im Iran“ wurden die Ta'zieh-Studien zum ersten Mal nach mehreren Jahren Vernachlässigung, wieder ernsthaft betrieben. Später, im Jahre 1974, haben Farrokh Ghaffari und Mayel Baktache ein Sammelwerk mit dem Titel „Das iranische Theater“ veröffentlicht. Darin wurden drei Ta'zieh-Texte vorgestellt und analysiert. Seitdem haben andere iranische Forscher in der Veröffentlichung und der Analyse von Ta'zieh Texten mitgewirkt. Nennenswert darunter sind Sadegh Homayouni, Morteza Honari, Parvis Sayyad, Zahra Eghbal und Parvis Mammoun. Es ist beachtenswert, dass im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der ersten Jahre des 20. Jahrhunderts, eine unbestimmte Anzahl an Ta'zieh-Texten unter der Form von naiven Bildillustrationen lithografiert wurden. In den meisten Fällen, von Laienautoren oder manchmal sogar Analphabeten gesammelt, werden weder der Dramaturg noch der Autor noch die Herkunft im Text erwähnt. Auch Studien oder Analysen gibt es dazu nicht. Deshalb fehlt es diesen Texten an Klarheit und wissenschaftlichem Wert für die Recherche.

Neben den genannten Forschungsarbeiten wurde keine präzise Recherche im Iran, Geburts- und Entwicklungsort des Ta'zieh, weder zur Analyse dieser Texte noch zu ihren dramaturgischen Eigenschaften noch zu den Regietechniken durchgeführt. Auch sonst werden sie zu wagen oder unter einem folkloristischen Gesichtspunkt behandelt. In den meisten Forschungsarbeiten

wiederholen sich die gleichen Ideen. Nur die Phraseologie ist anders.

Der Ta'zieh wurde meistens von einem geschichtlichen Gesichtspunkt analysiert. Jedoch auch in dem Punkt bleibt über die tieferen Wurzeln des Ta'zieh noch viel zu sagen.

Die Forschungen europäischer Ethnologen sind zunächst mit Vorbehalt zu betrachten. Die Beschreibungen und Zeugnisse über Ta'zieh, die von ausländischen Besuchern – mal fasziniert wie Gobineau, mal sehr interessiert wie Dupre und mal kritisch wie Chodzko und Berezin – sind durchaus mit einem kritischen Auge zu lesen. Sie besitzen unterschiedliche Kenntnisse und Perspektiven der iranischen Kultur und ihrer theatralen Aspekte. Ausserdem teilen sie nicht die gleichen Vorstellungen, wenn es um das Theaterverständnis geht. Ein großer Teil der Recherchequellen über Ta'zieh besteht aus Berichten und Notizen, die von Europäern gesammelt wurden. Diese besitzen jedoch kaum vergleichbaren Wert oder eine vergleichbare Präzision.

Die Verbreitung der Recherche in verschiedenen Ländern und Sprachen sowie die Verstreutheit der Manuskripte im Iran und durch die Welt bilden eines der Haupthindernisse für eine ernst zu nehmende Recherche. Sogar die Texte, die bis heute überlebt haben, wurden nie ganz erfasst. Neben den Manuskripttexten, die in Schliessfächern oder Privatbibliotheken verschwinden, gibt es sechs wichtige und wertvolle Sammlungen:

- 1) Die Sammlung „Der Lobgesang des Märtyrers“, nach Europa gebracht von Chodzko unter der Herrschaft von König Obadiar „Fath'ali“, besitzt drei Manuskripte unter denen das erste, das zweite, das dritte und das fünfte von Chodz-





## Ta'zieh Theater Khani

ko selbst übersetzt worden sind – und zwar in seinem Werk „Das persische Theater“, das 1878 in Paris veröffentlicht wurde. Später wurde das achtzehnte Manuskript von Robert Henry de Generet übersetzt und im Jahre 1949 unter dem Titel „*Das Martyrium*“ von Ali Akbar in Paris veröffentlicht. Die Übersetzung des vierundzwanzigsten Manuskripts, „Die Passion von Imam Hossein“, erschien im Jahre 1950 in Paris in dem Buch „Das persische Theater oder das Drama von Kərbala“ geschrieben von Charles Virolleaud.

- 2) Die Sammlung von Wilhelm Litten (ehemaliger Konsul von Deutschland in Bagdad), wurde 1929 in Leipzig veröffentlicht und enthält fünfzehn Manuskripte, die wortwörtlich in dem Buch „Das Drama in Persia“ abgedruckt wurden. Der kurzen Einleitung des Buches nach hatte Litten selbst vor, die fünfzehn Manuskripte zu übersetzen. Eine Arbeit, die noch zu bewerkstelligen ist.
- 3) Die Sammlung von Kolonel Sir Lewis Pelly besteht aus siebenunddreißig Manuskripten, die ganzheitlich ins Englische in dem Werk „Das Mirakelspiel von Hassan und Hussein“ übersetzt worden und 1879 in London veröffentlicht worden sind. Der persische Text der Originaldokumente wurde jedoch nicht erwähnt und Pelly hat diese ohne zusätzliche Angaben übersetzt.

Neben den drei obengenannten Sammlungen gibt es drei weitere, die grosse Bedeutung haben. Diese Texte sind bis heute unbekannt geblieben: die Sammlung Cerulli, die Sammlung der Bibliothek des iranischen Parlaments und die Sammlung der Bibliothek „Hossein Agha Malck“ in Teheran. Sie zählen 1055, 270 und 78 Ta'zieh-Manuskripte.

Die höhere Zahl dieser Manuskripte gegenüber den Manuskripten, die schon von Forschern aus dem Persischen übersetzt und studiert worden sind, zeigen, wie wenig der Ta'zieh in der Gesamtheit erforscht worden ist. Wir gehen davon aus, dass eine Kenntniss des Ta'zieh nur durch die Präsentation und die sorgfältige Studie aller Manuskripte zu erreichen ist. Dies erlaubt, die unbekanntenen Seiten des vorliegenden Theatergenres zu beleuchten.

## Die Entstehungsstufen und der Entwicklungsprozess des Ta'zieh

### Die historischen Wurzeln

Mohammed, der islamische Prophet, starb 632 n. Chr. in Medina. Er hatte keinen Nachfolger bestimmt. Bezüglich dieser Frage kamen Unstimmigkeiten innerhalb der muslimischen Gesellschaft auf. Eine Seite glaubte dass Ali, der Kousin und Schwiegersohn Mohammeds zum Führen der muslimischen Gemeinden würdig war. Die Anhänger von Ali, später Shiiten genannt, beziehen sich auf die Äusserungen von Mohammed, die er während seiner ersten Reise nach Mekka, zum Ort Ghadir-e-Khom, gemacht hat. Er hat nämlich angekündigt, dass jeder der sich ihm anschliesst, sich auch Ali anschließen muss. Die andere Seite jedoch ernennt Aboubakr, einer von Mohammeds engen Begleitern und einer der ersten zum Islam Bekehrten, zum Nachfolger.

Nach Aboubakrs Kalifat, das nach zwei Jahren mit dessen Tod endete, und bis 657 n. Chr. waren dann zuerst Ali, dann Omar und dann Osman an der Führung des Kalifats beteiligt. Auch wenn diese Reihenfolge nur halbwegs von der Gesamtheit der





Muslimen akzeptiert wurde, unterstützten neben den alten Anhängern von Ali, die Neubekehrten Iraner das Kalifat von Ali und seiner Nachfahren. Dennoch sollte die Staatsmacht dem traditionellen Verständnis nach von Vater zu Sohn übergeben werden. Deshalb behandelten sie die ersten drei Kalife als Thronräuber. Das Kalifat von Ali nahm mit seiner Ermordung während des Gebets 662 n. Chr. ein Ende. Nach ihm wurde Moavya, Sunnit und Gegner von Ali, Kalif der Muslime. Kaum war er an die Macht gekommen, verwarf er alle Nachfolgetraditionen und entschied mit Gewalt, das Kalifat in seiner Familie zu sichern – angefangen mit seinem Sohn Yezid. So formte sich nach den Untaten der Verfolgung von Moaviya eine Partei unter dem Namen „Chiiat-ol-Ali“, die Partei Alis. Die Partei erkannte nicht nur die direkten Nachfahren des Propheten in der Person von Hassan, dem Sohn von Ali und Fatima, der Tochter des Propheten an, sondern auch seine Nachfahren. Diese nennen ihn Imam, was Chef oder Führer bedeutet.

680 n. Chr. hat Yezid, der Sohn Moaviyas nach seinem Vater die Macht in Damaskus übernommen und die Proteste der Shiiten so in Gang gebracht, dass diese beschlossen, das Kalifat Hossein, Alis Sohn anzuvertrauen. Um dies zu erreichen, haben sie ihm eine geheime Nachricht gesendet und ihm angeboten, Mekka in Richtung Koufa zu verlassen, wo er sich die bewaffnete Unterstützung der Bevölkerung sichern könnte, um Yezid zu stürzen. Hossein hatte also eiligst einen seiner Angehörigen – Moslim Ibn Aghil – entsandt, um heimlich eine Armee in Koufa zusammenzurufen. Informiert über diesen Plan, drängte Yezid, Sohn des Moavya, Hosseins Anhänger zurück und übernahm die Kontrolle der Stadt, indem er die Rebellion niederschlug und die Gegner tötete.

In der Zwischenzeit hatte Hossein, der von nichts wusste, Mekka verlassen, um nach Koufa zu gehen. Seine Familie und eine kleine Anzahl von bewaffneten Anhängern begleiteten ihn. Doch in der Nähe von Koufa versperrte ihm die Gegenarmee den Weg und Hossein wurde von „Hor“, einem der Kommandanten von Yezids Truppen, bedrängt. Da es unmöglich war, dem Enkel des Propheten den Krieg zu erklären, bat „Hor“ Hossein sich nicht länger zu weigern, sondern ein Gouverneur dasein in einer Provinz anzunehmen. Hossein verweigerte sich dem Vorschlag und verkündete, dass er den Tod vorziehe. Daraufhin von Imam Hosseins loyalen Worten überzeugt, begaben sich „Hor“ und sein Sohn in Hosseins Reihen. Wenige Stunden später starben beide während der Verteidigung von Hossein und seinen Begleitern.

„Chimr“, ein anderer Kommandant aus Yezids Truppen, bat Hossein ausserdem, dem neuen Kalifen einen Eid zu leisten, um sein eigenes Leben zu retten und um zurück nach Mekka gehen zu können; doch dieser blieb bei seinem Widerstand. Yezids Armee bedrängte den Imam Hossein und seine Gefährten, indem sie ihnen den Zugang zum Fluss, der einzigen Wasserquelle, versperrten. Mit der Ausdehnung der Belagerung wurde der Durst immer dringender und Imam Hossein gab seinen Gefährten die freie Wahl, entweder zu gehen oder zu bleiben, zu kämpfen und sich zu opfern. Ausser zweiundsiebzig Personen, haben ihn alle anderen verlassen und die, die blieben, wurden während der Schlacht getötet. Getrieben vom unerträglichen Durst der Frauen und der Kinder, hatte Abbas, Halbbruder von Imam Hossein, entschieden, um jeden Preis Wasser zu holen. Auf seiner Rückkehr vom Fluss, hat ihm der Feind den Weg versperrt, ihn umgebracht und in Stücke zerlegt.





## Ta'zieh Theater Khani

Die anderen Freiwilligen, die Wasser geholt haben, erlebten das gleiche Schicksal; auch die Neffen von Imam Hossein und seine beiden jungen Töchter, Ghassem und Abdollah, sowie der Sohn des zweiten Imams, Hassan, wurden umgebracht.

Schließlich, am zehnten Tag des Monats Mohram, am Tag der Aschura, versprach Imam Hossein allen Schiiten und Anhängern der Wahrheit und der Gerechtigkeit, sich zu ihrem Vorteil für Gott und den Propheten bezüglich des jüngsten Gerichts einzusetzen. Daraufhin hat er sich auf das Schlachtfeld begeben und wurde auch zum Märtyrer. Nachdem wurden die Zelte, in denen Imam Hosseins Familie untergebracht war, in Brand gesteckt und alle Überlebenden wurden zu Gefangenen und nach Koufa bei Damaskus geschickt. An dem Hof von Yezid, dem Thronräuber-Kalifen, bekehrte sich auch ein ausländischer Botschafter, ein Europäer, beim Anblick von Hosseins abgeschnittenen Kopf, zum schiitischen Islam und verteidigte Hosseins Sache. Er wurde sofort getötet; die Erzählung über seine Bekehrung wurde zu einer Ta'zieh-Einheit.

Als Beispiel und Machtbeweis von Yezid, führte man die Gefangenen durch die Strassen. Die Bevölkerung zeigte sich davon sehr bestürzt und niemand der Anzettler des Kerbala-Massakers konnte der göttliche Vergeltung entfliehen.

Vier Jahre später, 687 n. Chr., rebellierte einer von Imams Anhängern, Mokhtar-e-Saghafi. Während einer Racheaktion wurde die Mehrheit der Verantwortlichen getötet.

## Die schiitische Gesellschaft und die Entstehung von Hosseins Mythos:

In der Geschichte von Hosseins Kampf und Märtyrertum wurden die übertriebenen Aspekte der Volksglauben immer schwächer. Sie wurden zu einem Mythos voll von Geheimnissen und Emotionen. Einige Jahrhunderte später, entstand daraus die Theaterform des „Ta'zieh Khani“ oder „Chabih Khani“. Den Schiiten zufolge berichtet die tragische Geschichte von Hosseins Märtyrertod nicht nur von einem blutigen Krieg um Macht, sondern eher von einem Mann, der sich in einem Kampf engagiert, bei dem er von vornherein weiss, dass er umkommen wird. Indem er sich opfert, wollte Hossein tatsächlich für immer die Ehre und die Tugend der Muslime sowie die Grösse des Islams schützen und für immer festigen.

Mit anderen Worten, Hossein ist ein Held, der die tragische Situation seiner Anhänger versteht und ihnen zur Hilfe kommt. Folglich ist Hossein kein normaler, kühner Kämpfer, er ist ein Märtyrer, der gefallen ist, um seinen Leuten und seiner Familie und allen, die an ihn glauben, ein glückliches, langes Leben zu sichern. Hossein gilt als ein Held, der sich nicht nur für die Schiiten auf der Erde opfert, sondern sich auch als „Chafaat-Konande“ – Erlöser – um ihr Seelenheil im Jenseits kümmert. Im schiitischen Glauben wird Hossein am Tag des jüngsten Gerichts für das Wohl des Volkes eintreten und ihr Seelenheil erhalten. Einige Schiiten glauben, dass Hossein nicht wirklich tot ist. Er ist nur vor unserer Sicht versteckt, um die Handlungen der Schiiten zu beobachten. Er wird am Tag des jüngsten Gerichts mit dem Schlüssel zum Paradies und zur Hölle wie-





## Ta'zieh Theater Khani

dererscheinen. Den gleichen Glauben entwickeln die Schiiten für den zwölften Imam „Mehdi“, „Führer der Zeit“ genannt.

Die jährliche Gedenkfeier für die Trauernden des Kerbala-Martyriums stellt für die Schiiten eine Gelegenheit dar, sich ihre Sünden vergeben zu lassen. Während dieses Zeitraums respektieren sie die Trauer, indem sie für die Unterdrückung Hosseins und seiner Familie Tränen vergießen. Die Schiiten glauben, dass dieses Weinen von den Engeln in deren „Zahlbuch“ bezüglich des Gerichtstages aufgenommen wird. Hossein *wird so* daran erinnert, sich zu ihren Gunsten einzusetzen.

Während all der Gedenkfeiern für Hosseins Märtyrertod, geht es darum, zeitweise die Quelle der Tränen wieder zu öffnen und wenn diese Tränen sich mit Blut vermischen, so gilt das als zusätzlicher Segen. Der Gläubige übernimmt so besser das Vorbild seines Meisters, der auf dem Schlachtfeld gesagt hatte: „Indem ich Bluttränen vergieße, werde ich in den Wald des Paradieses eintreten.“ Während der ersten Stufen seiner Existenz, also in seinem frühen rituellen Stadium, war der Ta'zieh ein unauflöslicher und notwendiger Teil des sozialen Lebens, das hohen Stellenwert verliehen bekam, den es so nicht hatte. Die Ta'zieh-Feier, im weiten Sinne also die Form eines Rituals zur Trauergelegenheit für einen religiösen Helden, hat eine kollektive spirituelle Kommunikation erzeugt. Dabei wurden alle Mitglieder der Gesellschaft unter einer Form vereint; alle gesellschaftlichen Klassen haben am Ritual teilgenommen und so ein vereinigendes soziales Phänomen geschaffen.

Das „Chabih“-Theater war das Ergebnis des Enthusiasmus und des religiösen Glaubens der unteren Bevölkerungsschichten in

den Städten und Dörfern. Die einfache und pure Spiritualität dieser Menschen suchte eine gemeinsame Form und ein lebendiges Symbol für ihre Ideale. Diese wurde in geschichtlichen Ereignissen wie dem Märtyrertod von Imam Hossein und seinen 72 Gefährten in der Wüste Kerbala gefunden.

Die Geschichten und die Anekdoten des Ta'zieh sind schlussendlich die Darstellungen vom ewigen Kampf zwischen Recht und Unrecht, Licht und Finsternis, Glaube und Andersglaube. Sie enden immer mit dem Glauben, dass der letzte Sieg denen gehört, die ihre Seele in den Dienst der Gerechtigkeit und der Wahrheit stellen. So konnte der Ta'zieh Menschen beruhigen, die um sich herum nur Unterdrückung, Ungerechtigkeit und Unruhe sahen. Der Ta'zieh erzeugte so eine Art psychologisches und soziales Gleichgewicht. All jene, die in Unterdrückung und Ungerechtigkeit lebten, glaubten an die Errichtung eines Gleichgewichts der Welt und einer wahrhaftigen Gerechtigkeit.

Der Ta'zieh war auf alltäglichen Erfahrungen des Lebens aufgebaut. Es war keine Studie über die Sitten des Zeitalters, in dem sich das Drama von Kerbala abgespielt hatte. Das Drama wurde so dargestellt, als würde es in der aktuellen Zeit stattfinden. So wurden viele Wertvorstellungen unserer Zeit in die Darstellung eines vergangenen Ereignisses mit eingebracht.

Die Ta'zieh-Vorstellung war eine gemeinsame Erfahrung, die sehr gefühlvoll und nahe am Leben war, und trotzdem dem religiösen, dem sozialen und dem politischen Leben angehörte. Es ist bemerkenswert, dass es im Ta'zieh keine Spuren religiöser Heilsversprechungen gab im Gegensatz zum Ritual des „Ruze-Khani“ (Paradies, Jüngstes Gericht, etc ...).



## Ta'zieh Theater Khani

Der „Ruze-Khani“ legt seinen Schwerpunkt ganz auf das Bereuen und offenbart durch seine Tränen, sein Flehen und seine Geisselungen eine Belohnung im Jenseits. Im Ta'zieh hingegen ist das Wichtigste das Bestehen des Menschen in der Welt und die Bravourleistung des Helden „Chabih“.

Die Belohnung, die der „Chabih“ vergibt, ist keine andere als die Möglichkeit, ein „psychologisches Gleichgewicht“ zu finden und die „absolute Wahrheit“ zu entdecken. Dies gilt für die Zuschauer, die zweifellos den Geschmack der Ungerechtigkeit in der Welt, in der sie leben, erfahren haben. Durch seinen Kampf, ermutigt der Held den Zuschauer und gibt ihm Hoffnung. Eine Hoffnung, die er nur durch einen Zustand der Erlösung im Diesseits erreichen kann. Der Mensch wird also nicht zu einer passiven Frömmigkeit, die eine Belohnung im Jenseits offenbart, aufgefordert.

**Anmerkung**

Von Catherine Elsen ins Deutsche übertragen

**Anzeigenschluss** für das Heft 56  
ist der **30.01.2010**.

Anzeigen-Annahme: [nowak@schibri.de](mailto: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.

**Kontakt Autorinnen und Autoren**

Andreas Poppe  
[a.poppe@fh-osnabrueck.de](mailto:a.poppe@fh-osnabrueck.de)

Benjamin Häring  
[B.Haering@fh-osnabrueck.de](mailto:B.Haering@fh-osnabrueck.de)

Bernd Köhler  
[theaterbernd@aol.com](mailto:theaterbernd@aol.com)

Branka Schaller-Fornhoff  
[zforhoff@web.de](mailto:zforhoff@web.de)

Caroline Heinemann  
[caroline-heinemann@web.de](mailto:caroline-heinemann@web.de)

Christel Hafke  
[christel.hafke@fho-empden.de](mailto:christel.hafke@fho-empden.de)

Dana Thies  
[d.thies@fh-osnabrueck.de](mailto:d.thies@fh-osnabrueck.de)

Dieter Link  
[tina.dieter@gmx.de](mailto:tina.dieter@gmx.de)

Dietlinde Gipser  
[d.gipser@t-online.de](mailto:d.gipser@t-online.de)

Edgar Wilhelm  
[wilhelm@fh-muenster.de](mailto:wilhelm@fh-muenster.de)

Eleanora Allerdings  
[allerdings@tpzdasei.de](mailto:allerdings@tpzdasei.de)

Florian Vaßen  
[florian.fassen@germanistik.uni-hannover.de](mailto:florian.fassen@germanistik.uni-hannover.de)

Frank Röpke  
[froepke@web.de](mailto:froepke@web.de)

Gerd Koch  
[koch@asfh-berlin.de](mailto:koch@asfh-berlin.de)

Hans Dönitz – Nico Engel  
[doenitz@tpzdasei.de](mailto:doenitz@tpzdasei.de)

Hans-Martin Ritter  
[hansmartinritter@web.de](mailto:hansmartinritter@web.de)

Helios theater Hamm  
[post@helios-theater.de](mailto:post@helios-theater.de)

Jian Zhang  
[franceszhang@web.de](mailto:franceszhang@web.de)

Jürgen Weintz  
[info@off-theater.de](mailto:info@off-theater.de)

Katharina Böhrke –  
Frank Bonczek  
[kb@woodmarq.de](mailto:kb@woodmarq.de),  
[f.bonczek@fh-osnabrueck.de](mailto:f.bonczek@fh-osnabrueck.de)

Katharina Kolar  
[katharina.kolar@gmx.net](mailto:katharina.kolar@gmx.net)

Lidwine Janssens  
[l.j.p.m.janssens@iec.nhl.nl](mailto:l.j.p.m.janssens@iec.nhl.nl)

Lorenz Hippe  
[lorenzhippe@web.de](mailto:lorenzhippe@web.de)

Henri Julius – Marion Küster  
[Marion.Kuester@hmt-rostock.de](mailto:Marion.Kuester@hmt-rostock.de)

Nicole Suchanek – Stephan Blank – Lilli Neumann  
[neumann@fh-dortmund.de](mailto:neumann@fh-dortmund.de)

Nicole Titus  
[nctitus7@netscape.net](mailto:nctitus7@netscape.net)

Ole Hruschka  
[ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de](mailto:ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de)

Reza Khaki  
[rezaki2002@yahoo.fr](mailto:rezaki2002@yahoo.fr)

Sigrid Scherer  
[sigrid.scherer@bhf-bank.com](mailto:sigrid.scherer@bhf-bank.com)

Silvia Mazzini  
[mazzinis@googlemail.com](mailto:mazzinis@googlemail.com)

Thomas Lang  
[Thomas.Lang@bundesakademie.de](mailto:Thomas.Lang@bundesakademie.de)

TPZ Lingen(Ems)  
[Annemarie.Jansen@tpzlingen.de](mailto:Annemarie.Jansen@tpzlingen.de)

Ulrike Mönch-Heinz  
[mail@schultheater.de](mailto:mail@schultheater.de)

Ute Pikert  
[pikert@udk-berlin.de](mailto:pikert@udk-berlin.de)

Vera Firmbach  
[presse@kulturpreis-nrw-ticket.de](mailto:presse@kulturpreis-nrw-ticket.de)



# KURSKALENDER WINTER 09/10

# 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 Winter 2009/2010 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 Aufbaustufe besuchen zu können.

Der **Orientierungskurs 2010** findet vom 12.04. - 16.07.2010 statt

|                 |   |                                 |
|-----------------|---|---------------------------------|
| 12.04.-16.04.10 | <b>Spielen - Darstellen - Gestalten</b>                   | Jana Altmannová                 |
| 19.04.-23.04.10 | <b>Die Kunst des Schauspiels</b>                          | Tony Glaser                     |
| 26.04.-30.04.10 | <b>Skizzieren, Zeichnen, Malen</b>                        | Ortrud Kabus                    |
| 03.05.-07.05.10 | <b>Plastizieren: Kopf und Portrait</b>                    | Ortrud Kabus                    |
| 10.05.-14.05.10 | <b>Maskenbau</b>  | Silke Geyer                     |
| 17.05.-21.05.10 | <b>Einführung in die Dramaturgie</b>                      | Horst-J. Lonius                 |
| 25.05.-29.05.10 | <b>Die Stimme</b>   | Dorothea Theurer                |
| 25.05.-29.05.10 | <b>Maskenspiel</b>  | Silke Geyer                     |
| 31.05.-02.06.10 | <b>Einf. i. d. Geschichte d. Puppentheaters</b>           | Lars Rebehn                     |
| 07.06.-11.06.10 | <b>Handfigurenführung</b>                                 | Ulrike Mierau                   |
| 14.06.-16.07.10 | <b>Inszenierungsprojekt/ Szenenstudium Minidramen I-V</b> | 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.

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| 28.09.-09.10.09 | <b>Hinter den Kulissen</b><br>Der Weg zum Bühnen- & Kostümbild           | Jeanette Harendt                       |
| 26.10.-30.10.09 | <b>Auf der Reise Objekttheater</b>                                       | Gilbert Meyer                          |
| 09.11.-13.11.09 | <b>Figuren genäht - Figurenköpfe &amp; -körper</b>                       | Doris Gschwandtner                     |
| 16.11.-20.11.09 | <b>Dimensionen der Abwesenheit</b><br>Animation im Figurentheater        | Horst-Joachim Lonius                   |
| 07.12.-11.12.09 | <b>Freies Erzählen &amp; Puppenspiel</b>                                 | Anne Swoboda                           |
| 18.01.-22.01.10 | <b>Öffentlichkeitsarbeit &amp; Werbung</b><br>für das Figurentheater     | Gert Engel                             |
| 25.01.-29.01.10 | <b>Regie Figurentheater im Spiegel der</b><br>kindlichen Wahrnehmung     | Stefan Mensing                         |
| 01.02.-05.02.10 | <b>Marionettenbau</b>  | Hansueli Trüb                          |
| 08.02.-12.02.10 | <b>Das Spiel mit der Marionette</b>                                      | Raphael Mürle                          |
| 22.02.-05.03.10 | <b>Ins Spiel gebracht - Ein Lied</b><br>gesungen / gesprochen / gerappt  | Silke Geyer /<br>G Tromsdorf/D.Theurer |
| 08.03.-12.03.10 | <b>Bau einer Klappmaulfigur</b>  | Doris Gschwandtner                     |
| 22.03.-26.03.10 | <b>Gut behütet - Objekttheater</b><br>Szenen um den, aus und mit dem Hut | Stephanie Rinke                        |
| 29.03.-02.04.10 | <b>Kofferschattentheater- Bau</b>  | Hansueli Trüb                          |
| 15.04.-18.04.10 | <b>Figurenspiel und Tanz</b>   | F. Soehnle / K. Ould Chih              |

### 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.

|                 |  |                     |
|-----------------|--|---------------------|
| 14.09.-18.09.09 | <b>Theaterarbeit nach Lecoq</b> Die neutrale Maske   | Andrea Kilian       |
| 12.10.-16.10.09 | <b>Radierung</b> Basiskurs   | Ortrud Kabus        |
| 02.11.-06.11.09 | <b>Kreatives Schreiben</b> Erinnern & Schreiben  | Karen Rosenberg     |
| 23.11.-27.11.09 | <b>Erzähltheater</b> Rollenfindung   | Wolfgang Tietz      |
| 30.11.-04.12.09 | <b>Die Kunst des Schauspiels</b> Fortgeschrittene  | Tony Glaser         |
| 30.11.-03.12.09 | <b>Stimme genießen</b> Stimm- und Sprechtraining   | Dorothea Theurer    |
| 11.01.-14.01.10 | <b>Improvisationstheater</b> Anfänger & Fortgeschrittene                                   | Bernd Witte         |
| 25.01.-29.01.10 | <b>Nähen &amp; Schneidern</b> Anfänger & Fortgeschrittene                                  | Imke Henze          |
| 25.01.-31.01.10 | <b>Der Clown III plus</b> Fortgeschrittene   | Thilo Matschke      |
| 22.02.-26.02.10 | <b>AbraKadabra</b> Zaubern auf der Bühne   | Eckart Gömer        |
| 08.03.-12.03.10 | <b>TexteTanzTheater</b> Thema: "Ich liebe dich"  | Andrea Homersen     |
| 27.03.-03.04.10 | <b>Osterferienkurs in Varel / Nordsee</b><br><b>Zeichnen &amp; Malen in der Landschaft</b> | Ortrud Kabus        |
| 29.03.-01.04.10 | <b>Pantomime</b> Thema: "Einkaufen"  | Hans-Jürgen Zwiefka |

## FREIE KURSE

### WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

|                 |   |                         |
|-----------------|---|-------------------------|
| 10.10.2009      | <b>Trommeln</b> Latin Percussion- Conga & Clave   | Reinhard Kruber         |
| 23.10.-25.10.09 | <b>Die Buffonen - Das groteske Theater</b>  | M. Tinaburri/ U.Emitz   |
| 06.11.-08.11.09 | <b>Storytelling - Geschichten erzählen &amp; spielen</b>  | Christian Bechinger     |
| 06.11.-07.11.09 | <b>Kreistänze</b><br>Fortbildung für ErzieherInnen & GrundschullehrerInnen  | Conny Foell             |
| 07.11.-08.11.09 | <b>Obertonsingen &amp; Stimmimprovisationen</b>   | Lothar Berger           |
| 20.11.-22.11.09 | <b>Figurentheater in Pädagogik &amp; Therapie</b><br>Erzählen - Wiederentdecken einer Kunst   | Margrit Gysin           |
| 21.11.-22.11.09 | <b>Modern Dance / New Dance</b> Anfänger  | Janna Schimka           |
| 27.11.-29.11.09 | <b>Die Kunst des Schauspiels</b> Anfänger   | Tony Glaser             |
| 27.11.-29.11.09 | <b>Das Selbstportrait</b> Zeichnen / Malen oder Modellieren   | Ortrud Kabus            |
| 28.11.-29.11.09 | <b>Theaterpädagogik</b> Grundlagen  | Ute Einhaus             |
| 04.12.-06.12.09 | <b>Wege zur authentischen Stimme</b>  | Martin Saueremann       |
| 15.01.-17.01.10 | <b>Aquarellmalerei</b>  | Sylvia Zipprick-Gaou    |
| 15.01.-17.01.10 | <b>Natürliche Präsenz / Natürliche Stimme /</b><br><b>Natürliches Spiel</b> Schauspielerarbeit nach<br>M. Tschechow & Stimmarbeit "natural voice" | Jürgen Larys            |
| 23.01.2010      | <b>Lebendige Stimmgestaltung</b><br>für rasante Rollenwechsel   | Rainer Rudloff          |
| 23.01.-24.01.10 | <b>Theaterpädagogik</b> Spielleitung  | Ute Einhaus             |
| 29.01.-31.01.10 | <b>Bau einer Vertrauensfigur</b><br>zum Einsatz in Kindergarten & Grundschule   | Silke Geyer             |
| 31.01.2010      | <b>Durchatmen</b> Atemfluss/Atempause/Atemräume   | Dorothea Theurer        |
| 06.02.-07.02.10 | <b>Alexandertechnik</b> Körperwahrnehmung   | Irene Schlump           |
| 19.02.-21.02.10 | <b>Akt &amp; Figur</b> Zeichnen, Malen, Modellieren   | Ortrud Kabus            |
| 20.02.-21.02.10 | <b>Märchen erzählen - Menschen verbinden</b>  | Rolf Peter Kleinen      |
| 20.02.-21.02.10 | <b>Der Weg zur Schauspielschule</b>   | Lucia Mezger            |
| 27.02.-28.02.10 | <b>Partnering / Tanzakrobatik</b>   | K. Borkens / J. Schimka |
| 16.04.-18.04.10 | <b>Wege zur authentischen Stimme</b>  | Martin Saueremann       |

### 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** **Abschlusszählabend** 25.09.2010

## “Good Schooling: Is it Work or Leisure?”

Lidwine Janssens



All four pictures: Dorothy Heathcote teaching drama to school kids – 2008 in Leeuwarden

Aiming for a high level of involvement, I seek an enjoyable and challenging way for pupils to learn. Considering theories such as multiple intelligences, flow, liminal, and liminoid rituals, this article examines their implications for drama and learning in schools. In ancient Greek, amongst other definitions, ‘scholē’ means ‘having nothing to do’. That discovery provided a considerable challenge for me by raising questions of whether it is possible to realise learning in school as leisure? Can school offer flow experiences?

I refer to the work of several authors.

Howard Gardner’s notion of Multiple Intelligence helps in strengthening the position of drama. Victor Turner’s concept of liminal and liminoid rituals allows another view of school. Lev Vygotsky long ago was inspiring education with his views on play. Csikszentmihalyi’s ‘flow theory’ influenced me in the need for coaching drama in a way that goes beyond the experienced facilitator, trying to respect the participants’ individual sources and presenting the curriculum ‘from the bottom up’: starting from the student interests, imaginations, questions, wishes, problems, and ideas.

Csikszentmihalyi’s ‘conditions for flow’ present questions about how teachers and pupils can inspire the enjoyment of learning. He started his research in leisure time but discovered that flow experiences also exist in working time. Can we also connect this popular flow theory to Vygotsky’s ‘zone of proximal development’? In the Drama Quintessence (see sources at the end) I subscribe to the quintet of drama aspects, relating them to the basic human abilities, pupil guidelines, and teaching qualities.

This article concerns building bridges between the above ideas. It aims to inspire the reader to create liminoid rituals (see “School is the western variation of a liminal ritual”) in which participants go with the flow of learning. Here I present no scientific research but simply raise questions for further debate.

### Honouring multiple intelligences opens the way to school as leisure

In daily life we experience that we are capable or incapable in different situations, which most of the time has little to do with what we have learned in school. In the movie *What the Bleep!?! D?W?? the Rabbit Hole*, a scientist explains the borders of our cognition. There are many definitions of intelligence. Some are static; some are fluid; some speak of one intelligence (cognition), others of more intelligences (kinaesthetic, emotional, intuitive). Howard Gardner is not the first to recognise more than one intelligence but presently the most popular. Let us look at what he has to offer education. (I changed the order)

### Relation between the drama quintet and Gardener’s Multiple Intelligences

The imagined contexts of the world of drama in which we can act and react as if it were real. For dramatic imagination we need all our senses and creativity to enter the ‘as if’ mode. In Gardner’s terms, in drama we use the visual, spatial, musical/rhythmic, and verbal/linguistic intelligences. For the “dramatic instrument” we use our motor abilities and imagination. These equate to Gardner’s bodily and kinaesthetic intelligences. For “dramatic ensemble” play we need our social and emotional abilities to stress the confrontations otherwise that Garner called interpersonal intelligence. For dramatic design we need cognitive knowledge to realise a scene on stage, in Gardner’s intelligences employing the naturalistic and logical/mathematical intelligences. For dramatic insight we need creative ability in reflecting on the previous steps, to make a statement in our own way. In Gardner’s system, that involves the already mentioned and the intrapersonal and existential intelligences.

The benefits of drama to learning are endless. Acknowledgement of the different intelligences that lead to wisdom is still very controversial. If we paint with words (literature), the body (dance), or sounds (music), we realise sensually what we know cognitively.

### Leisure time in school

In ancient Greece the upper classes went to school and learned The Seven Arts in order to go beyond mere agriculture, economics, and the military, work for the lower classes. Since the nineteenth century, schools have been used to create a capable, effective work force. Since then too many schools have labelled the arts as useless, allocating them little time and inferior status.



Society does not value highly enough the qualities of art – the claim might be that arts in education have no direct economic value! If we were however to honour the individual and learning were for the benefit not only of the society but also of the individual, we could perhaps appreciate this type of ‘leisure’ in school.

School management can choose between focussing on developing the talent of the upper few and general development for all. If the focus is on all-round development, everyone’s learning needs are addressed and a wide scale of subjects is offered. Specialism comes later.

Each teacher can choose a way of teaching that honours more or less the multiple intelligences. Using drama as an educational tool, the teacher may consider the several intelligences as so many ways into learning.

*Man plays only when he is in the fullest sense of the word a human being, and he is fully a human being only when he plays.*

Friedrich Schiller

Not only Schiller claims that play is at the centre of culture, but also a historical, cultural researcher: “Playing creates; it is ordering. It realises in the imperfect world and the confused life a temporary, limited perfection” (Huizinga, page 10).

Both authors capture why play is at the heart of human development and, as a consequence, the centre of education. To honour the child, it is not drama technique but play in drama that needs to influence the curriculum.

Like a stone thrown in water, play is the spring which influences the circumstances of learning. Play moves people forward by touching them with experiment, freedom, and passion. It unlocks knowledge, laws, and beliefs and creates endless development (Piaget, Vygotsky). Although it can seem to be aimless, unfocussed action, play requires concentration. Intense concentration is needed to go beyond reality and focus completely on the imagination and the imaginative world in which players act and react. Play is open to new ideas, other solutions, different ways, non-official circumstances, trial and error. If you like, play can make insights reality by turning them into tools, habits, laws, science.

If schooling fails to involve pupils’ inventiveness, there is no play – only training. We can recognise play using the “Big I’s”, when instead of dead serious action or dry disciplined technique, there is fascination, willpower, movement, trial and error, laughter, and jokes (see Janssens 2005). These Big I’s are:

### Inspiration

Finding ideas and allowing participants to give them expression. Facilitators need to trust strange ideas without immediately needing to know what to do with them. For example, participants might want to transform a classroom into an ice palace. That becomes possible if facilitators wait, listen, and give space to the participants and themselves. Everything can be seen ‘as if’ and can be made from existing material.

## “Good Schooling: Is it Work or Leisure?”

### Intuition

Intuition frequently informs the intellect of ‘impossible possibilities’. Relying on their intuition, facilitators can usually anticipate solutions and actually do unexpected things or allow unfamiliar things to happen.

### Impulse

As for both actions and timing, the right action is usually done impulsively. Participants find themselves in doing this, and fellow participants pick it up enthusiastically. It may result in twists in the story. For example, if facilitators feel it good for their subject, they encourage impulsiveness to continue actions and make characters grow. In this way boundaries are extended and participants enter new areas. When however an impulse thwarts a theme, participants can reject it and return to the original story. To develop artistic qualities, facilitators need to enrich participants’ self-esteem and self-confidence. When they succeed, the participants have the courage to carry on without knowing where the drama will lead them. As Winnie the Pooh says: “Don’t be bothered by the way, the way will follow you”. Artists trust the big I’s, and so should participants in drama classes.

In allowing play to occur, school honours more each person’s individuality, inventiveness, and expertise. Then drama is no longer boxed in as a school subject but overflows into all education. Drama in this way is more than a craft to be learned; it makes room for playfulness. It activates the visual, musical, kinaesthetic, verbal, and interpersonal intelligences. It opens the mind, intensifies feelings, and challenges actions. Art results from cultural play and tries to give the essences form in order to recognise, confront, inspire, warn, and predict.

Art education starts by playing with aspects of the arts in order to discover everyone’s own expertise. From this playing level, the crafts of drama serve all school subjects and everyone’s personal life as an enhancement of the art of living (Janssens 2005).

### Schole means “school” and “having nothing to do”

In “From Ritual to Theatre” Victor Turner explains the concepts work, play, leisure, liminal, and liminoid in a way that challenged me to transfer these ideas to the school as an institution. I was thrilled by



“Good Schooling: Is it Work or Leisure?”



his quotation of Joffre Dumazedier, who focussed our attention on the Greek word “*scholē*” which means amongst other things ‘having nothing to do’ and ‘school’. What implications has this phenomenon for education 2000 years later? Turner does not explain this having nothing to do, but implicitly there is a correlation between it and his concept of leisure time: “True leisure exists only when it complements or rewards work” (page 36 \*).

Many western pupils do not perceive or accept school as a ritual that needs to be completed to enter society. They question the need of schooling and written knowledge, preferring real life to school walls and homework. I believe that pupils want ‘to do nothing’ at school in order to discover the world in their own way – time – and place, by honouring their dreams, associations, and inventiveness. Pupils are forced to do and experience study as work, not as leisure, and not at all as play. How can we turn schoolwork now and again into leisure, as did the upper classes in the past when, for their whole lives. Work was for slaves and workers; leisure was allowed only to aristocracy. Today many pupils feel themselves to be slaves of school for too many years, and that blocks the flow in my opinion. Turner stresses that leisure gives freedom from forced “chronologically regulated rhythms and recuperation” and enjoy “natural, biological rhythms” (page 36\*). School systems force pupils into the rhythm of the class and to its way of working. Due to the numbers of pupils, it is too much to expect to honour everyone’s individual biological rhythms.

Turner stresses also that “Leisure gives freedom to enter and even to generate symbolic worlds ... transcend social cultural limitations and gives freedom to play ...” (page 37 \*) Education can make that real and challenge pupils to take this freedom in order to understand really what they learn. If the focus is not only on career after leaving school and status in tomorrow’s society but on the here and now, we know that pupils become more dedicated to their studies.

Turner states that leisure is a ‘betwixt and between’ concept – neither work nor play, it is playful work. If schools were to realise an interaction between work (skills and crafts) and play (freedom to experiment), a kind of leisure could be democratically available – at least occasionally – to everyone. If playful experiments with individual solutions are more appreciated, pupils will even do their research after school and experi-

ence for themselves the ‘betwixt and between’ situation of leisure. Drama is such a subject and has much to offer the pupils. They learn and at the same time enjoy school.

If a teacher is focused on pleasurable school time, he or she tries to realise flow moments during lessons (see below), will try to recognise each student’s individuality, how they feel, what they find important, which research or training motivates them. There will be group – and individual creativity, negotiation skills, research and experiment, impulsive creations, new forms, and openness to the unknown. In that situation everyone can present own expertise as an expression of their own cocktail of intelligences.

### School is the Western variation of a liminal ritual

Turner deeply researched rituals of non-Western societies. In his book are introduced two important concepts: liminal and liminoid. He refers to the Latin term *limen*, which means threshold and to van Gennep (1902–1960) who applies the term *limen* to a “transition between”. I will now argue for school as a kind of forced liminal ritual.

Before examining liminal characteristics more closely, I will explain briefly the concepts liminal and liminoid in the hope of fully upholding Turner’s concepts. As I understand the concepts, one could compare liminal with forced and holy rituals (obligatory for full acceptance as member of the society) and liminoid with chosen or/and social rituals. In the Western world holy rituals are liminoid and no longer liminal.

If school in the modern sense were considered a long-term liminal ritual, that is not chosen in freedom but enforced, we may need a closer look at native rituals and their liminal characteristics.

For a long time, just as native rituals are seen to exist at the thresholds of social and community life, school has been seen as the threshold conserving society’s valued knowledge. This threshold experience is expected of all youngsters in modern society. In the Western world children and young people are expected to follow a school curriculum for more than 10 years. Society may call this a right, but it is not a right experienced by all. Many leave school too early.

It may be said thereby that schooling is a western liminal ritual, a ritual with myths and secrets, strict boundaries and rules. Some of these ritual rules, however, may be questioned. For example, in some countries, schools have uniforms and opening and closing ceremonies. Sometimes a myth is told. The question remains, nevertheless, whether these features collectively have the impact of a ritual or, for that matter, even constitute a ritual? In my opinion schooling takes place over too long a period of time to be considered a ritual. There are too many real life interruptions. School requires too much rational thinking and written knowledge. Simultaneously it limits the



opportunities afforded by dancing or singing to create the intensity of experience that could constitute 'holy' moments. School exists between the real world of home and the written world, between the here and now and the future focus, between being a youngster or an adult, between being taken seriously and being treated as just a pupil. Many pupils dislike these thresholds and leave school too early. In my experience these youngsters want to live and learn in their own 'here and now'.

One could say that school is liminal because it is enforced by society, but it can be liminoid in those moments when pupils choose their own school tasks such as for example special projects for their own research. I think pupils can act as a group in liminal rituals but can be challenged as individuals with big responsibility if they can work in their own way as in social rituals. School work is normally very serious and often deadly dull but not in the least a ritual – giving – wisdom. Instead it gives too much knowledge for 'tomorrow', with not enough awareness and insight into their lives and their contemporary questions, dreams, and fears of their here and now.

A big question is whether schooling could ever become liminoid in the future. Could there be a time when youngsters might be free to choose when they go to school and how they learn? Would that discard the seed that needs to be planted in order to flourish later? Can school support the development of independent thinking and self-determination while still delivering the basic knowledge required by society? That debate from the 1970s is still necessary today.

Turner set me at ease with his discovery that "In liminality is secreted the seed of the liminoid, waiting only for major changes in the socio-cultural context to set it a-growing into the branched 'candelabra' of manifold cultural genres" (page 44 \*). In drama we recognise this seed. We can create possibilities for real insights which can lead to major changes.

Truly experienced drama can be very intense. Some years ago my drama students created a ritual around J. Huizinga's *Homo ludens*. They needed to assume roles, entering the stage where the first edition (1938) was laid on a kind of altar. Behind that altar was a big mirror. The participants needed to come on stage, look into the mirror, lay their hands on the book, and add a personal word to the beginning line: Times are changing but playing drama will ... They felt the intensity change from a discussion about drama and this kind of vow as a ritual. A commentary of a student that day: "Discussion is just an exchange of meanings, this ritual touched me as a complete person." They, as beginning drama teachers, felt personally more responsible for their words in the latter situation.

Turner states "One works at the liminal, one plays with the liminoid" (page 55\*).

In drama we can not count on mechanical (liminal) situations but need to realise organic solidarity (liminoid-

"Good Schooling: Is it Work or Leisure?"



dality). In school drama we can create rituals and leisure time in which participants can attend or avoid, perform or watch, play or work in order to develop their wisdom about the art of living. If they enjoy the learning activity, it will carry them along.

### **School can offer flow experiences by playing in liminoid 'as if' rituals.**

Csikszentmihalyi suggested in his study "Flow, the Optimal Experience" that flow activity provides a sense of discovery, creative feeling, and new reality. "It pushed the person to higher levels of performance and led to previously undreamed- states of consciousness. In short, it transformed the self by making it more complex. In this growth of the self lies the key to flow activities" (1990, page 74.)

Years ago the aforementioned questions and thoughts brought me not only to drama as a motivational learning tool but also to the flow insights of Csikszentmihalyi, who discovered that everyone needs to challenge the self in order for real involvement in actions and arriving at deep, exciting experiences.

Different people have introduced the term 'flow. I relate the flow theory to process drama and use Csikszentmihalyi as the source that is most read nowadays. Flow indicates a high degree of fascination which accompanies high level challenge combined with skills. In flow there is an optimal balance between boredom and anxiety which challenges the capacities of participants

Much earlier, Vygotsky introduced a similar concept in *Mind in Society* a "zone of proximal development". Can both come together? In Vygotsky's opinion teachers need to take care to help their pupils' proximal development. Csikszentmihalyi focussed on adults at work. He lays the responsibility for flow in the individual's hands: What can I do when the challenge is too high or too low?

If teacher and pupil challenge each other optimally to puzzle out a solution, the zone of proximal development can become a flow zone. In this way schools can create a liminoid learning possibility for pupils in which they may enjoy the challenge and experience of being capable. They discover new abilities and feel appreciated for their own expertise.

## „European Whispers“ – Theatrale Erfahrung und mediale Vernetzung

When working at a freely chosen liminal level, they will come to flow. In this way, due to the intensity of the challenge and action, pupils' commitment becomes absolutely serious and a school task that started out liminoid becomes liminal.

On [www.drama-educatie.nl](http://www.drama-educatie.nl) (Work or Leisure) you will find the second half of this article with further information about flow experiences with drama, the conditions for flow, an observation model, scales of involvement, the coaching of flow in drama and how to get information from the participants about their level of flow experiences.

### Note

\* *From Ritual to Theatre*, Victor Turner

### References

- Csikszentmihalyi, M.: *Flow the psychology of optimal experience*. New York: published Harper & Row 1990
- Dumazedier, J.: „Leisure“ article in David Sills ed., *Encyclopedia of the Social Science*. New York: Macmillan and free press pp. 248–253, 1968
- Gennep, A. van: *The rites of Passage*. London: Routledge and Kegan Paul, 1960
- Huizinga, J.: *The Homo Ludens*. Haarlem, Tjeenk Willink, 1938
- Janssens, L.: [www.drama-educatie.nl](http://www.drama-educatie.nl) 2005
- Turner, V.: *From Ritual to Theatre*. The human seriousness of play. PAJ Publications 1992
- Vygotsky: *Mind in Society*. Cambridge 1978

## „European Whispers“ – Theatrale Erfahrung und mediale Vernetzung

Katharina Böhrke, Frank Bonczek

In folgenden Artikel wird die Vernetzung von theatralen Erfahrungen unter aktiver Verwendung des Internets, anhand eines geplanten Europa-Projektes mit dem Titel „European Whispers“ erörtert. Der forschende Blick richtet sich auf den wechselseitigen Erfahrungsaustausch und die Vernetzung theatraler Erfahrungen über das Medium Internet und lehnt sich dabei an Bertolt Brechts Überlegungen in der Radiotheorie an.

### Die Idee

Die Grundidee des Konzeptes „European Whispers“ wurde von neun Projektpartnern während eines Kontaktseminars im November 2008 in Besancon, Frankreich zum Thema „Artistic Creativity in Education“ gemeinsam entwickelt und ausgearbeitet. Die am Projekt beteiligten Einrichtungen arbeiten mit verschiedenen Zielgruppen, die jedoch alle die Gemeinsamkeit haben, dass sie einer sozialen Randgruppe angehören, von sozialer Ausgrenzung bedroht sind oder sich gesellschaftlich isoliert fühlen, wie z. B. „Drop-outs“, „Gypsies“, allein Erziehende, isolierte Mütter, psychisch erkrankte junge Erwachsene, MigrantInnen, Flüchtlinge ...

Diese Menschen haben alle ihre eigene Lebensgeschichte. Sie erleben in ihrem Alltag Geschichten, machen Beobachtungen, von denen sie möchten, dass sie jemand wahrnimmt, ihnen zuhört und ihnen etwas dazu sagt.

Es geht somit um die Sichtbarmachung individueller Alltagserfahrungen und darum, die real oder vermeintlich existierende gesellschaftliche Randposition aufzuweichen, indem Menschen aktiver Teil gesellschaftlichen Lebens und gesellschaftlicher Beobachtung werden. Wahrgenommen werden, aktiv zuhören und auf andere referieren – das sind die Grundpfeiler des Projektes. Zielsetzung ist es, aus isolierten und individualisierten Lebenszuschnitten Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in Erfahrungen, Beobachtungen, Lebenslagen herauszuarbeiten und darstellerisch in Körper und Stimme zu übertragen und

fest zu halten. Um aus gefühlter Isolation und Überforderung mit alltäglichen Situationen eine kollektive und teilbare Erfahrung machen zu können, die ein Gefühl des Wahrgenommen- und Angenommen-Werdens schafft. Hauptintention ist die Einbettung individueller Erfahrungen in einen kollektiven Bezugsrahmen, womit eine positive Aufwertung der persönlichen Wahrnehmung und der persönlichen Geschichte einhergehen können. Ein weiterer wichtiger Aspekt erfolgt ebenfalls durch die Kollektivierung von Beobachtungen und Erfahrungen, in dem die transparente Kollektivierung das Teilen von und die Teilhabe an vielfältigen Lebenszuschnitten ermöglicht.

Bei der Grundidee handelt es sich um eine europäische Lernpartnerschaft, die sich mit dem Austausch von Lebens-Geschichten auf artistische, theatrale und integrative Weise und ihrer kreativen Transformation widmen möchte.

Das Konzept von „European Whispers“ verfolgt dabei auch das Ziel Neue Medien bzw. das Web 2.0 für theaterpädagogische Arbeit fruchtbar einzusetzen. Der Gedanke, der hierbei Pate steht, ist nicht neu. Die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien schließt sich an Bert Brechts Reflexion des damals Neuen Mediums „Radio“ an. So notierte er im Jahre 1927 folgende Zeilen:

„Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen. Der Rundfunk müsste demnach aus dem Lieferantentum herausgehen und den Hörer als Lieferanten organisieren.“ (BRECHT 1990, S. 129)

Web 2.0 ist das aktuelle Modewort für diese Entwicklung. User Generated Content (UGC), Podcasting, Blogs, Wikis sind die aktuellen Schlagworte. Die Grenzen zwischen Autorinnen und



## „European Whispers“ – Theatrale Erfahrung und mediale Vernetzung

LeserInnen, zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen von Inhalten verschwimmen; die Informationshoheit der klassischen Massenmedien scheint zu bröckeln.

Doch auch Brechts kritische Anmerkungen zum damals neuen Medium Rundfunk bleiben in verschiedener Hinsicht aktuell. Er monierte die Überschätzung der Möglichkeiten des Neuen Mediums, denn „man hatte plötzlich die Möglichkeit, allen alles zu sagen, aber man hatte, wenn man es sich überlegte, nichts zu sagen“ (ebd., S. 128). Zum einen erleben wir seit dem Aufkommen des Internets eine anhaltende Euphorie über die mediale Revolution, über das ungeheure Kanalsystem, die Netzwerke und die unbegrenzten Möglichkeiten, die das Internet bietet. Diese Euphorie muss sich fragen lassen, ob sie nicht nur eine ungeheure Überschätzung aller Dinge und Einrichtungen, in denen Möglichkeiten stecken, ist. Zum anderen entstehen im Internet wirkliche Phänomene, denn das Internet hat Eigendynamik: Wenn alle allen alles sagen können, wird sich jemand finden, der nicht nur zuhört, sondern auch antwortet.

Es bleibt also kritisch zu fragen, was sich dort zeigt. Was passiert eigentlich auf hoch gehandelten Web 2.0-Websites wie Flickr, YouTube, Wikipedia, StudiVZ, Xing, Second Life? Es wird dort viel „geredet“ und gezeigt, doch wird dort auch wirklich viel gesagt?

Das Konzept von „European Whispers“ zielt nun darauf, den Einsatz von Wikis, Videos, Blogs und Podcasts zur Vernetzung theaterpädagogischer Projekte zu untersuchen. Ausgangspunkt sind die Menschen, die über die Medien miteinander in Kontakt treten, ihr Erscheinen und ihr Miteinander verhandeln und gestalten, die Wirklichkeit ihrer Selbst- und Weltverhältnisse in denen sie stehen.

Ausgehend von den programmatischen Aussagen Brechts in der Radiotheorie wird in dem Konzept untersucht, wie sich transitorisch-subjektive Erlebnisse theatraler Erfahrung und sinnlicher Erkenntnis mit Hilfe von Web 2.0-Anwendungen auf der Diskursebene fortsetzen, für Austausch, Zusammenarbeit, Analyse und Evaluation dokumentieren und an soziokulturelle/gesellschaftspolitische Kontexte anbinden lassen.

„Ich meine also, Sie müssen mit den Apparaten an die wirklichen Ereignisse näher herankommen und sich nicht nur auf Reproduktion oder Referat beschränken lassen.“  
(BRECHT 1990, S. 121)

Mit diesen wirklichen Ereignissen meinte Brecht Ereignisse des öffentlichen Lebens wie z. B. Parlamentssitzung, aber auch Interviews und Disputationen zwischen Fachleuten. Dieser Vorschlag Brechts zur sinnvollen Nutzung des neuen Mediums Radio hatte zwei Zielrichtungen, um Kunst und Radio in einen gesellschaftlich funktionalen Rahmen zu stellen. Zum einen betonte er eine, die Kunst unterstützende Funktion des Radios, indem dieses die realen Ereignisse, die auch die Kunst bedingen, transparenter werden lässt. Zum anderen den öffentlichen Diskurs über die Lehrstücke:

„Der Rundfunk könnte [...] aus den meetingsähnlichen Kollektivveranstaltungen der Lehrstücke die Entscheidungen und Produktionen des Publikums in die Öffentlichkeit leiten“. (ebd., S. 133)

„European Whispers“ sieht sich in genau dieser Tradition der Mediennutzung. Denn mit der Verschränkung von realen

Ereignissen und dem Fokus auf interpersonalen Dialogen eröffnet das Medium ein Bildungspotential, das über die bloße Informationsvermittlung und -verbreitung hinausgeht. Der dialogische Prozess öffnet sich stärker als gewohnt auch zwischen dem Kommunikanten und seiner eigenen Äußerung oder seinem Medienprodukt und wird deutlicher als gewohnt zum Akt kollaborativer Begriffsbildung und Wirklichkeitserzeugung zwischen den Beteiligten.

Es werden Transformationsprozesse in der Selbst- und Fremdwahrnehmung begünstigt, die sich auch im Alltagserleben der Beteiligten auswirken können und damit Bildungsprozesse unterstützen.

## Die Methode

Die verschiedenen Zielgruppen werden darin bestärkt, ihre persönliche Lebens-Geschichte zu erzählen und ihren Alltag mit all seinen Tücken transparent zu machen. Die Geschichten werden in theatrale Bilder gebaut, in eigene Liedtexte eingeflochten, in musikalische Rhythmen übersetzt, letztlich digitalisiert, danach online gestellt, um die Beiträge so den Lernenden aller beteiligten Einrichtungen zugänglich zu machen. Dadurch sind die Geschichten für alle Teilnehmenden einsehbar und können von allen „gelesen“ werden. Aufgabe der Empfänger ist es, die Eingangsnachricht unter Berücksichtigung Ihrer eigenen Lebensrealität zu deuten, zu entschlüsseln und mit ihrem persönlichen Blick zu bereichern. Durch den anderen Blickwinkel, den gesellschaftlichen Background und die eigene, persönliche Erfahrung der Rezipienten wird die ursprüngliche Nachricht mit anderen Augen „gelesen“ und gesehen. Um sie danach in eine eigene Interpretation zu übersetzen und dieser in einer ebenso kreativen Form Ausdruck zu verleihen, indem auch die „Antwort“ in ein Bild, ein Lied, oder einen Rhythmus übersetzt wird. Der Empfänger transformieren so die ihnen zugesandte Nachricht unter Berücksichtigung ihrer eigenen Lebenswelt ebenfalls in theatralen Bildern und schenken dem Sender mit ihrer Sicht auf die Situation einen anderen, einen erweiterten Blick auf seine Ausgangssituation. Die Interpretation der Alltagsfragmente, der Bilder, der Lieder, der Stimmungen wird ebenfalls abgefilmt, als Clip auf der Homepage festgehalten und zurück an die Ausgangseinrichtung geschickt. Genauso werden die anderen beteiligten Partner ihre Lebenssituation, ihr Lebensgefühl theatral, artistisch, kreativ in Bildern, Rhythmen, Collagen darstellen und ebenfalls in Form eines Videoclips auf der Homepage veröffentlichen.

Dadurch wird die ursprüngliche Nachricht um mehrere Perspektiven auf die jeweilige erweitert. Der Blickwinkel des Senders wird mit für ihn bis dato fremden Perspektiven geöffnet und Handlungsmöglichkeiten in der Situation angeboten, die sich zuvor nicht erschlossen haben. Die Teilnehmenden bereichern sich und ihren Alltag nonverbal durch Gesten, Mimik, Bild und Rhythmus und das gegenseitig und wechselseitig.

Durch diese kreative Art der Eigen- und Fremdrelexion möchten wir dazu beitragen, dass sich die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und zu schätzen lernen. Wir möchten sie ermuntern, in einen interkulturellen Dialog zu treten, der sie für facettenreiche Wahrnehmungen sensibilisiert, bereichert und ihr Selbstwertgefühl stärkt.

Looking for a house of community

## Partizipative Aktionsforschung

Die Teilnehmer werden von Anfang an direkt an den Projektaktivitäten beteiligt sein. Sie werden an den Projekttreffen in den verschiedenen europäischen Städten teilnehmen. Außerdem werden sie durch regen Geschichtenaustausch, die Transformation der Geschichten und den Austausch von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten über Web 2.0 stets miteinander in Kontakt stehen können. Die extra für das Projekt errichtete Homepage wird für alle Teilnehmende rund um die Uhr einsehbar und bearbeitbar sein.

Das Projekt „European Whispers“ richtet sich vornehmlich an Menschen, die in der Regel nicht an Initiativen für ein lebenslanges Lernen teilnehmen. Es möchte diese Menschen dazu ermuntern, ihren Erfahrungshorizont zu weiten und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Es soll dazu beitragen, ihren Blick zu sensibilisieren für ein erweitertes und erlebtes Kulturverständnis, um so ein interkulturelles Bewusstsein zu entwickeln.

Das Projekt unterstützt Menschen, die von sozialem Ausschluss bedroht sind, indem ihnen neue Ausdrucksmöglichkeiten vermittelt werden. Sie werden auf Grund der kreativen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebenssituation, als auch der Lebenssituation anderer europäischer BürgerInnen darin bestärkt, neue Formen der Selbstgestaltung zu erproben und so einen neuen Blick auf eigene, eingefahrene Verhaltensmuster zu bekommen. Bereits vorhandene Erfahrungen sowie im Projekt gesammelte Erfahrungen werden auf einer Web-Plattform zusammengetragen und kommuniziert.

Damit wird neben den pädagogisch-politischen Zielen noch ein weiteres Ziel anvisiert, nämlich theatrale Interventionen als Orte der Wissenserzeugung, als Forschungsinstrumente zu erproben. Im Konzept von „European Whispers“ werden die

Einsichten, die von den Gruppen in ganz Europa in der theatral-ästhetischen Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswirklichkeit gewonnen werden, kontinuierlich medial dokumentiert. Diese Auseinandersetzung kann als theatral-forscherischer Prozess bezeichnet werden, den die TeilnehmerInnen als Akteure ihres Lebens gemeinsam vollziehen. Die einzelnen Gruppen bzw. Ensembles können auch im Sinne eines Forscherteams betrachtet werden, die szenische Darstellungsformen zur Genese und Artikulation ihrer Lebenswirklichkeit einsetzen. Der Austausch künstlerisch-medialer Produkte und die gegenseitige Bezugnahme verstehen sich dabei als wechselseitiger sozialer Prozess der Realitätsverhandlung zwischen subjektiver und kollektiver Bedeutungsbildung.

Theater als Forschungsform erscheint uns als besonders geeignet, verschiedene subjektive Wahrnehmungen aufzunehmen und sie in kollektive Darstellungen einzubringen. Dabei wird diese Kollektivierung nicht durch Anpassung an quantitative Kategorien erzielt, sondern durch die wirkungsmächtige Einbindung in einen produktiven, sozial-künstlerischen Prozess. Das Ergebnis in Form der kollektivierten Darstellungen wird in den sozialen Kontext des Prozesses zurückgespielt. Da es sich als ästhetisches Produkt eine prinzipielle Bedeutungsoffenheit bewahrt, ist dieser Rückspielprozess kein Vermittlungsproblem sondern konstitutiver Bestandteil des theatral-forscherischen Ereignisses.

Um es aus der Forschungsperspektive zu formulieren, wird die Analyse, Auswertung und Aufbereitung von Informationen weniger durch abstrakte Categoriesysteme als durch sinnlich kreative Aushandlungsprozesse getragen.

## Literatur

BRECHT, Bertolt (1990): *Radiotheorie – 1927 bis 1932*. In: Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke (Band 18) – Schriften zur Literatur und Kunst I*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1990, S. 117–134.

## Looking for a house of community The Manifesto for a Futurable Theatre

Silvia Mazzini

### Ein Theatermanifest für ein zukunftsfähiges Theater [Deutsche Zusammenfassung]

2009 feiert Italien den hundertsten Jahrestag des Futuristischen Manifestes von Marinetti. Anlässlich dieses Ereignisses hat sich eine Gruppe junger Italiener mit dem Namen IF<sup>1</sup> zur Erneuerung dieser Bewegung inspirieren lassen,<sup>2</sup> und ebenfalls ein 11 Punkte umfassendes Manifest geschrieben. Seit seiner Veröffentlichung vor drei Monaten fand dieses „Manifesto per un teatro futuribile“ in und jenseits der Grenzen Italiens weite Verbreitung. IF beschäftigt sich momentan damit, ein Theater zu finden, in dem die Ideen dieses Manifestes konkret Verwendung finden können.

Das „Manifesto per un Teatro Futuribile“ und andere Texte sind auf einer Web-site im Internet zu finden: [www.manifestoteatro.com](http://www.manifestoteatro.com) (englische Fassung: [www.theatermanifesto.com](http://www.theatermanifesto.com)).

Ghedi is a little town of around 20.000 inhabitants located in northern Italy, next to Brescia and the Lago di Garda. On one of Ghedi's main squares construction works are currently happening. A big theatre, which will be named Teatro Arcioni, is going to be built there, but that is all the information that Ghedi's citizens have so far.

The IF (Iniziativa Futuribile) was born out of this specific situation. IF's main short-term goal was to create a fervent dialogue and draw attention to the theatre which was being built in Ghedi. In occasion of the centenary of the Futurist Manifesto,



published in Paris in 1909, IF's founders<sup>3</sup> proclaimed their 11 points in a declamatory, euphoric and provocative manner, following Marinetti's example. Their Manifesto per un teatro futuribile first appeared on the walls of Ghedi as a big poster (see photo: 100 cm x 70 cm). Shortly afterwards this theatrical movement began to expand thanks to some articles in the local newspaper, but above all thanks to its fast diffusion through the internet. Within 3 months IF managed to bring together people from different backgrounds and fields of expertise such as actors, intellectuals, academics – not only in Italy, but in other European countries too. This happened mainly because the IF's Manifesto expressed a strong need for renewal not only in the theatrical but also in the wider cultural realm. Such need for renewal was clearly felt by various groups, in many different countries and was generated spontaneously from the bottom rather than being imposed from the top.

At this point one could ask: "Why theatre?" One might wonder why this art form, constantly threatened by the ever growing diffusion of television and cinema, should bear a particular relevance to a community and to the renewal of culture in general. Following Prof. Claudio Bernardi's<sup>4</sup> theories, IF identifies the permeating presence of the mass media as one of the most characteristic features of our society. The loss of significance on the community's part within a globalized world (\*a\*) and the virtualization of human existence (\*b\*) are seen as two of the most worrying aspects of that.

**\*a\*:** Many sociologists (like Robert D. Putnam<sup>5</sup>) point out to a startling "decline in civic engagement and participation". Among the various reasons behind such deterioration, the philosopher Gianni Vattimo identifies what he calls the "mediatic bubble": an increasingly larger distance between the citizens and the politicians, who have come to communicate with their voters only through the mass media.<sup>6</sup>

**\*b\*:** Social relationships are acquiring a more and more virtual character – which is not negative per se but which could become dangerous if predominant. In our society establishing an authentic human relationship is getting increasingly difficult. There is often no real exchange between people: only the illusion not to be alone (like the one TV or internet's forums offer).<sup>7</sup> IF sets out to react to these issues by creating an 'enormous stage': a modern Agora where exchanges between citizens and institutions can take place freely. In this Agora, people will be able to express their complete personality, with their real body and with their factual actions (contrarily to what happens on the internet), in a 'real time' (unlike the artificial time adopted by cinema and TV). This process can however only start within a well defined and enclosed space. That is why IF concentrated on small towns and villages, on what is considered marginal and peripheral.<sup>8</sup> In IF's opinion, such centrifugal movement could then set the now rusty cultural mechanisms in motion again, giving them a new boost.

The idea of a "house of the community" refers to the Greek concept of oikos (household of the community)<sup>9</sup>. For the community the oikos represented both architecturally and practically the heart of its economic, administrative and cultural life. In particular, the community could gather and meet in this 'common house' to celebrate rites (religious and non-religious)<sup>10</sup>, to



exchange thoughts and so on. IF's aim is to apply this expression to a theatrical building: a theatre as an intimate, safe and protective place, as a symbol of identity (as a home), but at the same time open to the community and to the public, the manifestation of both communitarian and external life. A political space – as it belongs to the polis –, opened to the proposals, needs and enterprises of the citizens. IF refuses to reduce theatre exclusively to the mere organisation of artistic seasons. Fostering culture is not confined to the formation of a big audience, it is a fundamental aspect of political life in general. IF wishes the theatre to be frequented by actors in the broader sense: by active people that act – that suggest activities, discuss problems and find solutions to them.<sup>11</sup>

The Iniziativa Futuribile is still searching for a concrete place to experiment and implement its ideas, Ghedi's theatre being one of the possible choices. At the same time, IF is strengthening its ties with several universities and institutions, both Italian and European: not only to delve deeply into the theoretical implications of our project from a multidisciplinary point of view but especially to observe its results when put into practice. The Manifesto is not only a starting point, but also a platform where a constructive dialogue is already taking place. A platform where people can meet and know each other. A first attempt at an enlarged community.

## Theatre for Change – Multiplikatorenprojekt in Indien

**“Manifesto for a futurable theatre**

1. We are looking for a renewed theatre: a theatre habitable by the community.
2. Nowadays, theatres are often aseptic shop-windows, isolated from real life [...]. We are chasing after a lively theatre; where the spirit of a community can fertilize the fields of tradition, and sow new seeds, as well.
3. [...] We celebrate a permanent scholastic building, for any age, that will not limit itself to only being a theatre, but that knows how to be open to the most different forms of expression: acting, singing, dancing, sports, music, photography, exhibitions, handcrafting, conferences, painting, informatics, fashion, mechanics, and so on. [...] An instrument of knowledge in fervid cooperation with schools, colleges and universities: a theatre which is able to stimulate them, and above all, to be at their service.
4. [...] It is exactly from the outskirts (and not from the main cultural centres, which are not free from a strong and authoritarian model) that a lively and multi-shaped cultural innovation is likely to come. [...]
8. We believe that this futurable may be fulfilled inside a determined community (geographically and in the time): where meetings and communication can still take place among people in the flesh (like on the stage) and not on a mediatic level (as it's happening more and more often on the internet and on other multimedia technologies).
9. [...] the futurable theatre will welcome external beehives, and will free pollens so that they can reach many fields national and European too. The strength of local roots will blossom in near and far flowers.

10. This way, the theatrical machine will awake from its slumber, and its technique will get dressed with a human face. Lights will orientate whoever gets lost, backcloths will break walls and divisions. [...] Projectors will project life towards a possible and feasible future. [...]“<sup>12,13</sup>

**Notes**

- 1 „Iniziativa Futuribile“. Unter den Gründungsmitgliedern ist auch die Autorin dieses Artikels.
- 2 Aber definitiv nicht von den teilweise faschistischen Inhalten! Aus diesem Grund lässt sich diese Initiative nicht „futuristisch“, sondern „futuribile“ nennen.
- 3 Among them, the author of this article.
- 4 See: *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura di Bernardi Claudio – Roma – 2004; Il teatro della comunità, in F. Giraldo, La sala della comunità, Roma, Acec, 2002, pp. 34–41.*
- 5 Putnam, R. D.: *The decline of civil society, Ottawa 1996.*
- 6 See Vattimo, G.: *Ecce comu, Roma 2007.*
- 7 See also Fofi, G.: *Tutto è parodia, restano le minoranze, in „Vita e Pensiero“, XCI, 2008, n. 6, pp. 82–83.*
- 8 See: Benjamin, W.: *Angelus Novus, Frankfurt a. M. 1996.* Bloch, E.: *Spuren, Frankfurt a. M. 1970.*
- 9 I am indebted to Prof. Gerd Koch for suggesting this expression.
- 10 The Bauhaus movement used this concept in its aspiration to create *Zukunftskathedrale (cathedral of the future)*.
- 11 IF's plan is to experiment Augusto Boal's ideas (*Theater of the Oppressed*).
- 12 The Manifesto was written by Silvia Mazzini and Fausto Cabra.
- 13 The complete version of the manifesto is to be found on the internet: <http://www.theatermanifesto.com/the-manifesto-complete-version.php>

**Theatre for Change – Multiplikatorenprojekt in Indien**

Nicole Suchanek, Stefan Blank, Lilli Neumann

Theatre for Change (Torch) ist ein Forumtheater-Projekt, welches zwei deutsche Studierende der Theaterpädagogik mit dem Kooperationspartner<sup>1</sup> Bakul Foundation in Ostindien realisierten. Aus Eigeninitiative gingen die beiden Studierenden im Rahmen ihres Studiums nach Bhubaneswar, in die Hauptstadt des Staates Orissa, um Torch zu praktizieren.<sup>2</sup>

Als Forschungsprojekt für eine Diplomarbeit initiierte die Autorin Suchanek mit einem Mitglied der indischen Partnerorganisation folgendes Programm:

1. Torch-Workshop
2. Multiplikatoren Ausbildung
3. Die Anwendung des Forumtheaters mit Kindern und Jugendlichen

**Zur Partnerorganisation:**

Bakul Foundation ist eine Bewegung für ehrenamtliches Engagement in Orissa. Sie betreibt eine Kinderbibliothek und

arbeitet an der Förderung von Kunst, Theater und Literatur. Da **soziale Veränderung** ein ständiges Thema der Arbeit von Bakul Foundation ist, wurde für dieses Projekt als methodische Basis das Forumtheater gewählt.

**Forumtheater**

ist eine Methode aus dem bekannten „*Theater der Unterdrückten*“, entwickelt von dem im Mai 2009 verstorbenen Augusto Boal.<sup>3</sup> Im Forumtheater gibt es einen Protagonisten, der unter bestimmten sozialen Missständen leidet. Im Anschluss an den Durchlauf einer so genannten „Modellszene“ wird die entwickelte Szene (u. U. mehrmals) wiederholt. Diesmal spielen die Zuschauer an Stelle des Protagonisten mit, ggfs. auch in den Rollen der anderen Spieler innerhalb der Modellszene. Ein Moderator, der „Joker“, leitet durch die Aufführung, bis hin zur Enddiskussion mit dem Publikum.<sup>4</sup>





## 1. Der Torch-Workshop

Das Torch-Projekt begann mit einem *Workshop*. Teilnehmer waren Studierende verschiedener Fachrichtungen. Innerhalb von drei Wochen mit 12 Terminen wurden verschiedene Methoden des Theater der Unterdrückten ausprobiert. Die Spieler wurden darüber hinaus durch das Improvisationstheater nach K. Johnstone und weitere Methoden, die für die Vermittlung von Forumtheater-Prozessen didaktisch sinnvoll sind, auf ihre Aufgabe im Forum vorbereitet. Ab der zweiten Workshopwoche wurde dann explizit mit Forumtheater experimentiert und ein kurzes Stück entwickelt, das als Modellszene gelten sollte.

## 2. Multiplikatoren Ausbildung

Im zweiten Teil des Projektes – in der *Multiplikatoren Ausbildung* – lag der Fokus auf der Sicherstellung der Nachhaltigkeit des Projektes. Dazu hat die Autorin N. Suchanek ein englischsprachiges Torch-Handbuch<sup>5</sup> für die praktische Anwendung von Forumtheater geschrieben<sup>6</sup> und ergänzend ein Training für die Mitarbeiter(innen) von Bakul Foundation konzipiert und durchgeführt. Dabei ging es um Ausbildungsthemen wie das

Spielleiterverhalten, Improvisationstheater, das Erstellen von Szenen und natürlich um Forumtheater.

Ziel war die Etablierung dieser Methode in das Förderprogramm von Bakul Foundation.

## 3. Anwendung des Forumtheaters mit Kindern und Jugendlichen

Das Training endete mit der *supervidierten Anwendung* der erlernten Fertigkeiten auf Seiten der ausgebildeten MitarbeiterInnen von Bakul Foundation als dritten Teil des Projektes. Dazu wurde mit verschiedenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen, vor allem Kindern aus Slums, gearbeitet.

### Zu 1:

- Durch massive Verspätungen der Teilnehmer fand die Generalprobe erst kurz vor der Aufführung statt. Diese Umstände beeinträchtigten die Gruppendynamik. Vor allem die Spielleiter selbst hatten es schwer, mit der „orientalischen“ Haltung der Teilnehmer bezüglich Pünktlichkeit umzugehen.
- In der sind viel diskussionsfreudiger als Deutsche. Die Entwicklung des Stückes dauerte doppelt solange wie geplant,

## Theatre for Change – Multiplikatorenprojekt in Indien



was Zeitstress zur Folge hatte. Die Spielleitung ließ zu lange Diskussionen um das richtige Thema zu.<sup>7</sup>

- Die Aufführung war trotz aller Turbulenzen ein großer Erfolg. Das Publikum beteiligte sich stark. Schon beim Warm-Up standen Zuschauer – kaum aufgefordert – auf, um Bilder im Statuentheater zu verändern. Diese Bereitschaft setzte sich bis zum Ende der Aufführung fort.

### Zu 2.:

Die Multiplikatoren Ausbildung (MB) hatte Zuwachsprobleme zu verzeichnen. Nach der ersten Einheit waren einige Teilnehmer so begeistert, dass sie beim nächsten Mal unangemeldet ihre Freunde mitbrachten. Es wäre in dieser Situation sehr schwierig gewesen die Besucher, wie in Deutschland durchaus üblich, wieder nach Hause zu schicken, nachdem die Gruppe erst mal feststand und von der geplanten TN-Zahl her gesehen voll war. Es wurden aber angemessene Kompromisse für alle Beteiligten gefunden. Die Anwesenheit der neuen Teilnehmer stellte sich schließlich als Bereicherung für die Gruppe heraus.

### Zu 3.: Die Anwendungsphase

Ein methodisches Thema kam im MB-Training auf, als die Auszubildenden in der Anwendungsphase für eine Theaterstunde in eine Schule für Slumkinder gingen. Die ausgewählten Spiele waren für die theaterunvertrauten Schüler zu schwer, die Spielforderungen waren zu komplex. Für den nächsten Tag wurde didaktisch nachgebessert. Die Kinder wurden zunehmend aufgeschlossener, da sie Vertrauen durch die erfolgreiche Durchführung einiger Spiele entwickeln konnten. Der Trainerin und den Auszubildenden wurde ein weiteres Mal deutlich, dass theaterpädagogische Methoden immer an die Zielgruppe angepasst werden müssen.

## Gruppendynamische Aspekte in der Theaterarbeit in Indien

In den ersten Warm Up's unseres Forumtheater-Projekte (s. o.) haben wir ein besonderes Augenmerk auf die gruppendynamischen Prozesse der Gruppenkonsolidierung gelegt, damit unsere Teilnehmer, die unterschiedlicher sozialer Herkunft waren, zu einer Gruppe zusammenwachsen konnten. Hierzu kamen Methoden auch aus der Erlebnispädagogik zum Einsatz, wobei die Grenzen zur Theaterpädagogik fließend sind.

Zur Gruppe: ein Großteil der Teilnehmer stammte vom XIMB College, also einem Elite-College für Management und Business im Bundesstaat Orissa mit sehr hohen Anforderungen für die Immatrikulation. Es ist sehr kostspielig dort zu studieren. Die Studierenden waren sich bewusst, dass sie als Elite gelten, Auftreten und Eigenpräsentation machten dies sehr deutlich. Meist sahen wir sie in T-Shirts mit Aufdrucken ihres Colleges. So hoben sich "The cool guys from XIMB" von den anderen der Gruppe gegenüber ab, auch wenn sie dies offenkundig nicht wollten. Die „Anderen“ brachten ihnen sehr viel Respekt entgegen und hatten eine sehr hohe Meinung von ihnen. Die Gruppe setzte sich aus zwei Frauen und zehn Männern zusammen, eine Geschlechterzusammensetzung, die für deutsche Verhältnisse höchst ungewöhnlich ist. Dies lässt sich aus den kulturellen Unterschieden erklären, denn indische Frauen müssen für außerordentliche Bildungsaktivitäten ihre Eltern vorher um Erlaubnis fragen. Es gab durchaus interessierte Frauen, deren Teilnahme scheiterte jedoch aus besagten Gründen. Teilweise waren es auch zeitliche Hinderungsgründe für die Teilnahme, da einige der Studentenwohnheime von ihren Bewohnerinnen verlangten, um 19 Uhr zuhause zu sein. Die beiden Frauen integrierten sich gut in die Gruppe und verhielten sich zu der Überzahl an Männern normal, ohne irgendwelche Alleinstellungsmerkmale zu entwickeln. Offensichtlich waren die meisten Teilnehmer an der Methode „Forum-Theater“ sehr interessiert. Mit einigen Ausnahmen haben wir die Beobachtung gemacht, dass die Teilnahme als Bereicherung in der eigenen beruflichen Entwicklung





erlebt wurde. Motivierend dabei war insbesondere, dass direkte Verbindungslinien zu den Bereichen Team-Führung und Mitarbeiter-Motivation hergestellt wurden. Man muss allerdings auch sagen, dass Nicole Suchanek und ich, die Leiter des Projektes, die Teilnahme am Workshop allein deshalb attraktiv gemacht haben, weil wir Europäer waren. Es ist mir zwar nicht möglich, diese Aussage zu belegen, mein Aufenthalt hat mir jedoch gezeigt, dass westliche Bildungskonzepte sowie westliche Kultur in höheren Bildungsschichten der indischen Gesellschaft ziemlich gefragt sind.

Die Überlegung von uns, Übungen aus der Erlebnispädagogik in unsere Warm Up's einzubauen, fand großen Anklang. Bei den meisten Übungen ging es um die Stärkung des Gruppengefühls, um Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, wie z. B. dem Klassiker, der Sumpf-Überquerung<sup>8</sup>, um nur eine zu nennen. In Deutschland ist diese Übung bei Jugendlichen gut bekannt, doch in Indien waren die Übungen für die Teilnehmer neu und stießen auf großes Interesse.

Ich habe den Eindruck bekommen, dass die Teilnehmer die erlebnis- und theaterpädagogischen Methoden als Werkzeuge zur Produktivitätssteigerung in Arbeitsprozessen gesehen haben, was sie auch sein könnten, aber nur, wenn sie richtig eingesetzt, vorbereitet und reflektiert werden wie z. B. im Unternehmenstheater.

Die Teilnehmer konnten exakt sagen, wofür die Übung gut ist und was sie mit der Gruppe macht. Fragen meinerseits, wie ihr eigenes Erleben in der Übung war, wurden durch ana-

lytisch-rationale Aussagen zu den Übungen übergegangen; für wohl formulierte Analysen gab es sogar Applaus. Ich hatte das Gefühl, dass in unserer Arbeit der Lernerfolg im Sinne einer Befähigung zur Selbstreflexion fehlte. Die Teilnehmer waren sehr darauf bedacht, alle Übungen gut auszuführen. Es war für die indischen Teilnehmer offensichtlich völlig unüblich, sich selbst zu thematisieren.

### **Ansprüche an den Spielleiter im Ausland:**

- **Sprachkompetenz:** Natürlich spielte hier der gemeinsame Versuch beider Seiten, sich in englischer Sprache zu verständigen, eine entscheidende Rolle für die Kommunikation, die schon bei der Erklärung einer Übung scheitern kann. Ohne genaue sprachliche Vorbereitung passiert es schnell, dass die Worte für eine fachlich angemessene Anmoderation fehlen und die Gruppe in ihrem Erlebensprozess gestört wird.
- **Moral:** Mit kulturellen Unterschieden sollte sich im Vorfeld auseinandergesetzt werden. Unsere Teilnehmer diskutierten zum Beispiel oft über vorehelichen Sex. Ich verstand – aus Mangel an Information – nicht, welchen Standpunkt sie dazu haben. Allein eine Nachfrage meinerseits sorgte für Entrüstung: Für alle war es klar, dass sie keinen Sex vor der Ehe haben würden. An solch sensiblen kulturell bedingten Unterschieden kann es dem Spielleiter schnell passieren, dass er an Akzeptanz in der Gruppe einbüßt.

## Der „Kabul Theatre Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“

- **Religion:** Übungen können z. B. auch an „Götterabbildungen“ in einer Zeitung scheitern. Bei der Übung „Sumpf-Überquerung“, bei der wir den Teilnehmern Zeitungen als Hilfsmittel gaben, entstand eine große Spielblockade, weil ihr Glaube es verbot, auf Abbildungen von „Göttern“ zu treten, die dort zufällig abgedruckt waren.

Aus meinen Erfahrungen ergibt sich, dass gruppendynamische Prozesse und Abläufe bei gleicher Methode kulturell deutlich variieren. Aus diesem Grund muss man mit viel Feingefühl und Flexibilität auf die Gruppe eingehen. Ansprüche, die man an sich selbst und an die Gruppe hat, sollten sozial-kulturell reflektiert werden, um für sich und die Gruppe eine wirkliche Erfahrung zu ermöglichen.

### Gesamtreflexion

Was wurde aus dem Projekt gelernt?

- Einige indische Studierende bauen mittlerweile die Übungen aus dem Workshop in ihren eigenen Studienalltag ein und unternehmen z. Zt. den Versuch ein Theaterprojekt durchzuführen.
- Die ehrenamtlichen Mitarbeiter haben durch das Torch-Training ihre Fertigkeiten als Spielleitung erweitert und in einem Sommercamp mit Waisenkindern erprobt.
- Auch die deutschen Spielleiter haben dazugelernt: Es wäre besser gewesen, spielerisch zu intervenieren und damit methodisch stringent zu bleiben, anstatt der Diskussionsfreude der Inder zu viel Platz einzuräumen.
- Eine Lehre kann auch aus der gezeigten Flexibilität beim Training gezogen werden. Obwohl die Anwesenheit neuer Teilnehmer von der Spielleiterin zunächst als Störung angesehen wurde, stellte sie sich als Bereicherung heraus.

Mit all seinen Höhen und Tiefen, war das Torch-Projekt für alle Beteiligten sehr lehrreich und wird hoffentlich auch noch in der Zukunft seine Kreise ziehen. Es konnte in diesem Artikel nicht auf alle Aspekte des Projektes eingegangen werden. Für weitere Informationen stehen die AutorInnen gerne zur Verfügung.

### Anmerkungen

1 Kooperationspartner des Fachbereiches Angewandte Sozialwissenschaften der FH Dortmund im Profilstudium Spiel- und Theaterpädagogik (Ausbildung nach BUT), Leitung Lilli Neumann. Das Projekt ist im Rahmen der Studienanforderungen des Profilstudiums entstanden.

2 Der Kontakt mit der Organisation bestand bereits durch eine gemeinsame Kindermusical-Produktion im vergangenen Jahr.

3 Siehe auch: Boal, Augusto, 1989, *Theater der Unterdrückten Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Frankfurt a. M.

4 Vgl. Meyers, Laura, 2006, *Act, Learn and Teach*, UNESCO (Hg.), Paris, S. 10 ff.

5 Torch ist ein Überbegriff, der nicht nur das Forumtheater meint, sondern den Prozess einer Gruppe diese Methode zu erlernen und anwenden zu können.

6 Das Handbuch zu „Torch“ wird voraussichtlich im Laufe des Jahres auf Deutsch veröffentlicht.

7 Das Thema ging schließlich um die indische „Moralpolizei“ d. h. die hohe soziale Kontrolle bezüglich der Einhaltung moralischer Verhaltensweisen insbesondere bei (jungen) Frauen.

8 Eine Gruppe muss eine abgesteckte Distanz überqueren, ohne den Boden mit ihren Füßen zu berühren. Um den Kontakt mit dem Boden zu vermeiden, bekommt die Gruppe Platten, Matten, oder Zeitungen. Die Gruppe muss sich eine Taktik ausdenken, wie alle auf die andere Seite kommen. Sollte jemand den Boden berühren, wird dieser blind und die andern aus der Gruppe sollten ihm helfen. Sollte eine Matte unbesetzt sein, wird diese durch den Spielleiter aus dem Spiel entfernt. Die Übung ist erst dann bestanden, wenn alle auf der anderen Seite sind.

## Der „Kabul Theatre Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“

Nicole Titus

### Einleitung

Nicole Titus, Theaterpädagogin (B.A.), setzte sich in ihrer Bachelorarbeit „Theater in Krisengebieten“ mit dem Potenzial von Theaterpädagogik und professionellem Regie-Theater in Kriegsgebieten auseinander. Die deutsch-afghanische Regisseurin Julia Afifi und Mitbegründerin des Kabul Theatre Summer gab ihr ein Interview. Teile dieses Interviews werden im Folgenden wiedergegeben.

### Über die Regisseurin Julia Afifi

Julia Afifi ist Mitbegründerin des *Kabul Theatre Summers* und des *Nationalen Theaterfestivals* in Kabul, welche beide seit 2004 jährlich in Kooperation u. a. mit dem Goethe Institut, der Deut-

schen Kulturstiftung des Bundes, dem Institut Francaise, dem British Council und der amerikanischen Botschaft stattfinden. Frau Afifi ist halb Afghanin halb Deutsche. Sie lebte mit ihren Eltern bis zu ihrem 8. Lebensjahr in Afghanistan. Danach wuchs sie überwiegend in Frankfurt a. M. auf. Nach dem Abitur studierte sie Philosophie, Germanistik und Theaterwissenschaften in Frankfurt und an der Sorbonne in Paris. Im Anschluss studierte sie Regie und ist nun seit 2000 als freischaffende Regisseurin im In- und Ausland tätig.

### Entstehungsgeschichte des „Kabul Theatre Summer“ und des „Nationale Theaterfestival“

Afghanistan hat eine 100-jährige Theater-Geschichte. In den 1960er Jahren wurden am National Theater in Kabul u. a.



## Der „Kabul Theatre Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“

Stücke von Shakespeare aufgeführt und das Theater hatte 150 Angestellte, davon waren 100 Schauspieler. Heute, nach dem Bürgerkrieg, liegt das Theater in Ruinen und hat nur noch ca. 26 Schauspieler, darunter 4 Schauspielerinnen. Leider wurden während des Taliban Regimes alle Dokumente der 100-jährigen Theatergeschichte zerstört.

Das Goethe Institut wurde 2003/2004 in Kabul neu eröffnet. In diesem Rahmen wurde Fr. Afifi 2003 für drei Monate nach Kabul eingeladen, um dort eine Inszenierung mit Studenten des neu eröffneten Theaterstudiengangs an der Universität Kabul durchzuführen. Das Stück war Antigone nach Sophokles. Als Fr. Afifi das Ausmaß der Zerstörung sah, wurde ihr klar, dass hier etwas geschehen musste. Sowohl die Hochschule der Künste als auch das National Theater waren komplett zerstört. Das bewegte Fr. Afifi dazu, das „*Dramatic Art Centre Kabul*“ zu gründen. Für Fr. Afifi war es wichtig, herauszufinden, wen es eigentlich noch im Land an Theaterschaffenden gab oder wer im Begriff war, aus dem Exil (Iran, Pakistan oder Indien) nach Afghanistan zurück zu kehren, da während des Taliban Regimes viele Künstler fliehen mussten. Ein Netzwerk gab es noch nicht und um das zu kreieren, wurde neben dem *Dramatic Arts Centre Kabul* sowohl der *Kabul Theatre Summer* als auch das *Nationale Theaterfestival* ins Leben gerufen, um den unterschiedlichen Gruppen im Land eine Plattform zu bieten und um sie miteinander bekannt zu machen. Diese beiden Projekte finden nun seit 2004 jährlich statt.

### Interview mit Fr. Afifi geführt von Nicole Titus, Theaterpädagogin (B.A.)

**Titus:** Guten Tag, Fr. Afifi.

**Afifi:** Guten Tag.

**Titus:** Welche ausländischen Einrichtungen außer dem Goethe-Institut unterstützen das *Nationale Theaterfestival*?

**Afifi:** Das Festival wird gemeinschaftlich gefördert und durchgeführt. Die französischen Workshops werden z. B. vom Institut Français gefördert, die englischen Workshops vom British Council, die amerikanischen von der amerikanischen Botschaft usw. Es gibt daher vielfältige Träger und Kooperationspartner dieses Festivals.

**Titus:** Gibt es viele Theatergruppen in Afghanistan?

**Afifi:** Es gibt die Gruppe des Nationaltheaters, die vom afghan. Staat geringfügig unterstützt wird (mit einem Salär von ~40 Dollar im Monat). Ansonsten gibt es viele überwiegend freie Theatergruppen. 2004 haben ca. 40 Gruppen aus dem ganzen Land an dem Festival teilgenommen. Die Zahl ist seither stetig am steigen. Es ist Amateurtheater, darunter gibt es Jugendtheatergruppen, Frauen- und Mädchengruppen, die jedoch nicht subventioniert werden. An der Faculty of Fine Arts an der Kabul University gibt es einen Schauspielstudiengang, der jedoch vom Niveau mit unseren Hochschulen kaum vergleichbar ist, auch die Regieausbildung liegt im Argen. Aber es gibt auch Gruppen, die auf einem recht beträchtlichen Niveau arbeiten und zumindest ein- bis zweimal im Jahr eine Produktion zur Aufführung bringen und u. a. auf dem Festival zeigen. Die Theaterarbeit

kann überwiegend nur neben der eigentlichen Erwerbstätigkeit stattfinden. Es gibt nur wenige Spielstätten und Probenräume, meistens wird zu Hause geprobt. Es gibt keine Infrastruktur für Theater wie hierzulande. Für das Festival mussten wir versuchen, so gut wie möglich eine Infrastruktur zu schaffen. Jetzt bespielen wir 5–6 Spielorte, das sind neben den Räumlichkeiten an der Faculty of Fine Arts und dem Nationaltheater teilweise Schulen, Säle, Innenhöfe und Gärten.

**Titus:** Wie ist die Resonanz in Afghanistan?

**Afifi:** Innerhalb der afghanischen Theaterszene und vom Publikum wurde das Festival mit Begeisterung aufgenommen. Auch die Kooperation mit dem Kulturministerium verlief erfreulich, wir haben keinerlei Zensur erfahren und das ist wirklich hervorhebenswert. Im Vergleich zum Fadj Festival in Iran, wo jedes Stück vorab eingeschickt werden muss und Schauspieler, Autoren und Regisseure diversen Zensurauflagen unterliegen, haben wir in Afghanistan keinerlei öffentliche Zensur von Regierungsinstitutionen erfahren. Der Film unterliegt der Zensur, aber kurioserweise das Theater nicht. Die Theaterschaffenden haben das natürlich auch gemerkt und nutzen jetzt natürlich umso begeisterter diese Chance. Sie entwickeln unheimlich couragierte Stücke, vom Genre her überwiegend moralplays. In der Regel sind sie nicht sehr lang, dauern maximal eine halbe Stunde, aber sie greifen sehr mutig Sujets wie Korruption, Armut, Gewalt oder andere politische und soziale Missstände auf. Theater ist zum Medium der Meinungsfreiheit und der außerparlamentarischen Opposition geworden. Ich war wirklich verblüfft, wie stark das Theatermedium boomt, wie engagiert die Theaterschaffenden es nutzen und welche unglaubliche Resonanz es hat. Im ersten Jahr waren wir noch sehr vorsichtig mit der Auswahl unseres Zuschauerkreises und unseren Einladungen, da wir nicht wussten, ob Anschläge von Seiten der Taliban oder islamistischen Extremisten erfolgen würden. Die Gruppe des Nationaltheaters wurde ein Jahr zuvor in Jalalabad von den Taliban angegriffen. Die Resonanz hat all unsere Erwartungen übertroffen. Aus dem Publikum kamen unglaublich starke emotionale Reaktionen. Die Leute waren begeistert. Sie weinten teilweise, selbst Männer weinten eine halbe Stunde lang, und stürmten nach den Aufführungen begeistert die Bühne. Das habe ich natürlich hier im Westen noch nie erlebt. Das Festival hat sich sehr schnell unter der Bevölkerung rum gesprochen, die Medienresonanz war erheblich, und seit dem 2. Festival 2005 werden auch viele Produktionen vom Fernsehen aufgezeichnet und unzensiert landesweit übertragen. Natürlich hat nicht jeder einen Fernseher in Afghanistan, aber immerhin. Seitdem ist das Theaterfestival *das* jährliche Kulturereignis in Afghanistan. Seit 2005 ist die Zuschaueranzahl gewachsen, wir wurden auch mutiger mit unseren Einladungen und Publicity-Maßnahmen. Bei manchen Vorstellungen haben wir jetzt teilweise tausende von Zuschauern, die aus Platzmangel sogar auf den Mauern und auf den Bäumen sitzen. Der Eintritt ist sehr geringfügig und teilweise auch kostenlos. Die Leute brennen darauf, diese Veranstaltungen zu erleben, weil sie kulturell ausgehungert sind und sonst wenig Vergleichbares stattfindet im Land.

**Titus:** Wie oft hat das Festival bisher stattgefunden?

**Afifi:** Es findet seit 2004 jährlich statt. Dieses Jahr (2008) fand es schon zum 5. Mal statt. Die Kollegen befinden sich jetzt

## Der „Kabul Theatre Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“



*The old Kabul Theatre is used as a school for girls despite the missing roof and the rubble strewn everywhere.*

(Dez. 2008) schon in den Vorbereitungen für das 6. Festival im Sommer 2009. Das genaue Datum, an dem es 2009 stattfinden wird, steht jedoch noch nicht fest.

**Titus:** 2004 haben ca. 40 Gruppen an dem Festival teilgenommen. Wie viele sind es jetzt?

**Affi:** Die Anzahl der Gruppen im Land steigt kontinuierlich an. Es entstehen auch Mädchengruppen, was ganz wunderbar ist. Wir haben inzwischen höhere Qualitätskriterien festgelegt und es gibt jetzt eine Jury, die vorab die Festivalproduktionen nominiert und am Ende Preise vergibt. Nichts desto trotz ist die Anzahl der Gruppen und der Theateraktivitäten stetig am wachsen.

**Titus:** Wie ist das Festival aufgebaut? Gibt es unterschiedliche Workshops?

**Affi:** Das Hauptzentrum des Festivals war und ist nach wie vor die Faculty of Fine Arts an der Kabul University, deren Kellerräume wir zu Probenräumen und zu Schlafsälen umfunktioniert haben. Dort wurden die unterschiedlichen Gruppen aus allen Landesteilen untergebracht. So konnten sie viel Zeit miteinander verbringen, sich austauschen, die Mahlzeiten zusammen einnehmen und nach den Aufführungen wurde dann oft noch viel gefeiert. Von dort aus haben wir eine Art Shuttle Service zu den anderen Spielstätten und Veranstaltungsorten in Kabul organisiert. Am Vormittag finden in der Regel Workshops, Seminare & Diskussionsveranstaltungen statt, gefolgt von einem gemeinsamen Mittagessen, und am Nachmittag fangen die Aufführungen an. Es gibt bis zu drei Vorstellungen am Tag. Das Programm ist sehr dicht gedrängt. Der *Kabul Theater Summer* dauerte zwei Monate, von Juni bis zu Beginn des Festivals, und beinhaltete die internationalen Workshops. Es handelte sich dabei um mehrtägige und mehrwöchige Workshops, so dass auf dem Festival auch Workshop-Resultate präsentiert werden konnten.

**Titus:** Sie haben gesagt, dass die Resonanz unter den afghanischen Künstlern sehr positiv war. Laden Sie auch ausländische Künstler zu den Festivals ein?

**Affi:** Wir haben von Anfang an ausländische Theatermacher zum *Kabul Theater Summer* eingeladen, dt., engl., franz. und amerikan. Teams, die dann Workshops gegeben haben. Erfreulicherweise haben sich da immer aus vielen Ländern Interessenten gefunden. Z. B. kam Ariane Mnouchkine 2005 mit ihrem Team nach Kabul, um mit afghanischen Schauspielern eine „Romeo & Julia“-Inszenierung zu entwickeln. Diese Inszenierung wurde in Kabul auf dem Festival gezeigt und ein Teil der Gruppe wird nach wie vor zu Aufführungen und Workshops nach Paris eingeladen.

**Titus:** Was waren die Ziele für das 1. Festival?

**Affi:** Das 1. Festival war zunächst eine Art Bestandsaufnahme. Es ging darum, die Theaterszene landesweit zu sichten, zu schauen, wie steht es um diese Kultursparte, wie kann man sie fördern. Wen gibt es an Theaterschaffenden, auf welchem künstlerischen Niveau bewegen sie sich, was gibt es für Spielstätten. Es war wichtig, eine gemeinsame Plattform zu schaffen, die verschiedenen Gruppen miteinander zu vernetzen, sie zu ermutigen, mit ihren Aktivitäten in der neu entstehenden afghanischen Zivilgesellschaft Akzente zu setzen. Das wichtigste war, das Theater, das – wie Musik – unter den Taliban jahrelang verboten war, wieder im kulturellen Leben zu verankern. Ebenso wichtig war für uns, dass Mädchen und Frauen auftreten, und dass auch Mädchen und Frauen Vorstellungen besuchen. Außerdem galt es zu schauen, welche förderungswürdigen Talente oder Gruppen gibt es, die man dann durch Workshops weiter qualifiziert und professionalisiert. Beim 1. Festival durfte sich jeder ohne Vorauswahl präsentieren.

**Titus:** Haben sich die Ziele in den letzten Jahren verändert? Wenn ja, wie?

**Affi:** Ich denke, dass sich die Ziele von Jahr zu Jahr verändern und sich die Qualitätskriterien, die professionellen Standards sukzessive steigern werden. Ziel ist es, Theater in Afghanistan populär zu machen, zu erhalten, die besonders ambitionierten und talentierten Theatermacher zu fördern, eine Jugendtheater-Sparte zu entwickeln, Nachwuchs und Frauenensembles zu fördern, Übersetzungen zu veranlassen und die internationalen Kooperationen und Workshops fortzusetzen.

**Titus:** Warum ist Ihrer Meinung nach Theater wichtig?

**Affi:** Wir haben durch unsere Arbeit in den letzten Jahren erlebt, wie wichtig und attraktiv das Theater für viele Afghanen ist. Im Vergleich zum Film braucht man kein großes Budget oder viel Technik. Es ist mobil, und auch als pädagogisches Medium einflussreich und attraktiv. Es gibt einige mobile Theatergruppen, die im Land rum fahren und die Dorfplätze erobern. In den Stücken geht es einerseits darum zu unterhalten und andererseits, die Lebenseinstellungen der Menschen zu verschiedenen Themen zu verändern. U. a. werden die Zuschauer aufgefordert, ihre Kinder in die Schule zu schicken, oder ihre Frauen zur Arbeit, oder an den Wahlen teilzunehmen, oder an Hygienekursen. Durch das Theater gibt es jetzt neben dem Mullah noch eine andere moralische Instanz. Das Theater kann Missstände kritisieren und insofern einen öffentlichen Diskurs schaffen. Es kann dieser neuen, in Entstehung begriffenen Zivil-



## Der „Kabul Theatre Summer“ und das „Nationale Theaterfestival“

gesellschaft ganz viele wichtige Impulse geben, einen Aufbruch und Zukunftsvisionen vermitteln. Das Theater kann sowohl den Zuschauern als auch den Spielern helfen, ihre Kriegstraumata aufzuarbeiten. Es gibt etliche Produktionen, die Gewalt thematisieren, Massaker und Brutalität. Das Theater hat eine ganz große kathartische Wirkung. Ich merke dass an der Resonanz, wie ergriffen oder begeistert die Leute sind. Zu manchen Vorstellungen kommen die Leute teilweise 800 km aus dem ganzen Land angereist, teilweise zu Fuß. Theater ist der Ort, diese Wunden zu heilen. Es gibt keine Familie in Afghanistan, die nicht betroffen ist von dieser Kriegsgeschichte, die nicht gelitten hat oder nach wie vor unter den Auswirkungen oder den gegenwärtigen Lebensbedingungen in Afghanistan zu leiden hat. Da ist Theater das Medium, dies alles aufzuarbeiten oder anzuprangern oder einen Gesinnungswechsel einzufordern oder auch zu unterhalten. Freude, Lebensenergie, Phantasie, Humor und andere Perspektiven zu vermitteln. Deswegen ist Theater einfach unverzichtbar und wichtig als Ort der Meinungsfreiheit und des eingreifenden Denkens.

**Titus:** Gab es ein Hauptthema, dass während des 1. Festivals in unterschiedlichen Inszenierungen immer wieder auftauchte? (Das Thema war nicht festgelegt.)

**Affi:** Die Hauptthemen waren überwiegend Krieg und Gewalt (ca. 70% der Aufführungen).

**Titus:** Kamen Politiker oder politische Vertreter zu den Aufführungen?

**Affi:** Ja. Vom Kulturministerium kam der ein oder andere, vom Frauenministerium waren auch Vertreter da. Auch einige Parlamentarierinnen waren bei den Aufführungen anwesend. Ansonsten viele Vertreter von ausländischen Botschaften. Natürlich kamen die Warlords, die in manchen Stücken angeprangert wurden und jetzt teilweise in der Regierung oder im Parlament sitzen, nicht (lacht). Aber all die Kräfte, die sich für einen zivil-demokratischen Wandel in Afghanistan einsetzen, werden durch das Festival ermutigt.

**Titus:** Gab es bei diesen heftigen Themen keinerlei Konsequenzen?

**Affi:** Nein, erstaunlicherweise nicht. Wir hatten auch gedacht, es würde mehr Kontroversen geben oder gar Ausschreitungen. Wir haben damit gerechnet, dass Leute den Abbruch des Festivals fordern oder Aufführungen stören würden, aber bisher war das nicht der Fall. Aber ich bin natürlich in Sorge, je mehr die Sicherheitssituation wieder am Kippen ist und je mehr die Taliban wieder auf dem Vormarsch sind, desto mehr fürchte ich natürlich auch, dass diese zarten Pflänzchen, die wir gesetzt haben, wieder zerstört werden. Das Risiko eines Anschlages gibt es nach wie vor. Das war uns von Anfang an klar. Aber in den letzten fünf Jahren ist noch nichts passiert. Im Gegenteil, es gibt im Grunde nur Zustimmung. Über das Theaterfestival gibt es in der afghanischen Presse und im Radio viel positive Resonanz. Bisläng sind nur die Darsteller, vor allem die DarstellerINNEN, die in den Produktionen mitwirken, besonderen Repressalien unterzogen von Seiten ihrer Familien. Dass sie überhaupt Theater machen, dass sie auf die Bühne gehen, als Regisseurin oder Schauspielerin tätig sind, ist sehr mutig. Manche gehen

da ein enormes Risiko ein und sind sich dessen auch bewusst. Teilweise müssen sie damit rechnen, von ihren Familien verstoßen zu werden, nicht verheiratet oder gar umgebracht zu werden. Manche bekommen Drohbriefe und wollen trotzdem weitermachen. Wenn sie umgebracht werden sollten, hoffen sie, dass andere ihre Arbeit fortsetzen und ihnen ein Glas Wasser auf ihr Grab schütten. Sie lassen sich von ihrer Mission nicht abbringen und riskieren ihr Leben. Unter diesem Druck arbeiten wir dort, bisher gab es aber noch keine lebensbedrohliche Situation. Es gab zwar Drohungen, aber es gab Gott sei Dank noch keine schlimmen Vorfälle.

**Titus:** Hat sich der thematische Schwerpunkt in den Inszenierungen seit dem 1. Festival geändert?

**Affi:** Nein, der thematische Schwerpunkt ist im Grunde gleich geblieben. Die meisten Produktionen widmen sich ernsten, politischen Themen, zugleich gibt es aber auch das Bedürfnis nach Komödie, nach eher clownesken oder humorvollen Stücken. Beliebt ist auch das „Romeo & Julia“-Motiv, Zwangsverheiratungen anstelle von freier Liebeswahl.

**Titus:** Wie viele Männer und wie viele Frauen spielen/arbeiten mit?

**Affi:** Überwiegend Männer, ich schätze im Verhältnis 90 zu 10.

**Titus:** Welche Altersspanne gab es unter den Spielern?

**Affi:** Von 13-, 14-jährigen bis zu 70-jährigen waren alle Altersstufen vertreten.

**Titus:** Besteht Ihrer Meinung nach die Gefahr, dass das Theater instrumentalisiert bzw. missbraucht wird?

**Affi:** Nein, auf keinen Fall. Wir haben erlebt, dass das Theater für viele Afghanen ein existenzielles Bedürfnis ist. Die Theaterschaffenden gehen sehr selbstbewusst und mutig daran, ihre Themen, Wünsche und Traumata zu formulieren und eine eigene Sprache zu entwickeln. Dabei entstehen oft Stücke, die mit ihrer Lebensgeschichte und ihrem Alltag zu tun haben. Sie müssen keiner ästhetisch-dramaturgischen oder politischen Doktrin nachfolgen oder irgendwelche westlichen dramatischen oder postdramatischen Trends kopieren. Sie werden zwar von einigen westlichen Kulturinstituten strukturell, finanziell und organisatorisch gefördert oder technisch qualifiziert, aber was sie daraus machen und aufführen, ist ganz afghanisch selbstbestimmt.

**Titus:** Vielen Dank für das Gespräch!

## Frohe Botschaft aus Österreich

Katharina Kolar, Frank Röpke

Mit jugendFREI bieten die Wiener Festwochen – als erste große Theaterinstitution in Wien – seit Frühjahr 2009 ein theaterpädagogisches Vermittlungsprogramm an, das junge Menschen für das Theater begeistern will.

Österreichs Selbstverständnis als Kulturnation ist groß: Man ist stolz auf Wolfgang Amadeus Mozart, die Lipizzaner und den Wiener Opernball. In Salzburg finden jährlich die Salzburger Festspiele statt, nach Graz 2003 ist Linz 2009 europäische Kulturhauptstadt des Jahres. In Wien gibt es neben der Bundestheater Holding, der Burgtheater, Staatsoper und Volksoper angehören, das Volkstheater, das Theater in der Josefstadt, das Schauspielhaus, das Theater der Jugend sowie die Produktionshäuser Dschungel Wien, Brut und Tanzquartier. Hinzu kommen zahlreiche Mittel- und Klein Bühnen sowie eine Fülle von freien Ensembles in den Bereichen Musik, Theater und Tanz.

Dass die großen Theater rentabel arbeiten, belegen die Zahlen des statistischen Amtes der Republik Österreich (Statistik Austria): „Die **Bundestheater** (...) verzeichneten 2006/07 zusammen 1,315 Mio. Besuche und hielten damit einen Anteil am gesamtösterreichischen Theaterbesuch von 22,5%. Vor allem die Staatsoper mit 608.000 (+0,7% gegenüber 2005/06), die Volksoper mit 290.000 (+3,3%) und das Burgtheater mit 298.000 Besuchen (+4,4%) erwiesen sich traditionell als Publikumsmagnete. Insgesamt verbuchten die Bundestheater einen Anstieg der Besuchszahlen um 1,9% gegenüber der vorangegangenen Saison.“

Im Gegensatz also zu den Theaterhäusern in Deutschland, die im Kampf gegen sinkende Zuschauerzahlen bereits in den 70er-Jahren die Idee der Theaterpädagogik von Wolfgang Nickel an der Pädagogischen Hochschule Berlin (PH) schätzen lernten, ist die Auslastung in den österreichischen Bundestheatern bis heute konstant bzw. sogar steigend. Theaterpädagogen, die in den Schulen Überzeugungsarbeit leisten, damit ganze Klassen die Sitzreihen füllen, werden aus marketingtechnischer Sicht nicht benötigt. Im Gegenteil: Kulturelle Bildung gehört zum guten Ton, die Schulen kommen von sich aus auf die Theaterhäuser zu, damit jede/r ihrer SchülerInnen mindestens einmal in seiner/ihrer Schullaufbahn die Gelegenheit hat, eine Theatervorstellung an einem großen Haus zu sehen. Dafür werden in den



*Peter Sellars im musik-pädagogischen Gespräch mit Workshopteilnehmern*



Bundesländern eigens Klassenfahrten in die Hauptstadt organisiert, die in einigen (wenigen) Fällen Sponsoren aus der Privatwirtschaft finanzieren. Zudem stehen Vorstellungsbesuche im Theater der Jugend auf dem Programm und mit dem Jugendabo der Stadt Wien können Jugendliche bis 27 Jahre außerschulisch acht Theatervorstellungen an den Bundestheatern zum halben Preis sehen.

Das Theater der Jugend ist es auch, das bisher als einziges Stadttheater – neben dem Theater an der Wien im Opernbereich – einen Theaterpädagogen langfristig beschäftigt. In der freien Szene ist es ebenfalls ein Jugendtheaterbetrieb, der Dschungel Wien im MuseumsQuartier, der für einzelne Workshops sowie für Vor- und Nachbereitung von Vorstellungen kurzfristige Engagements anbietet.

Seit Frühjahr 2009 setzen nun die Wiener Festwochen Akzente: Mit jugendFREI startet das Theaterfestival „ein Vermittlungsprogramm, das junge Menschen für das Theater begeistern will und zur aktiven Teilnahme einlädt“, heißt es im Programmbuch. „Denn erst durch den Dialog mit dem Publikum bleibt das Theater lebendig.“ Ausschlaggebend für diese Initiative war die Überlegung, dass gerade das Festwochen-Programm mit seiner Themenvielfalt die Interessen von Jugendlichen trifft. Schließlich

versammeln sich gerade hier auf einen konzentrierten Zeitraum von fünf bis sechs Wochen jedes Jahr im Mai und Juni internationale Größen, die das Theater seit Jahrzehnten mit immer neuen Impulsen hinsichtlich Aufführungsform und Inhalte prägen. Parallel dazu gehen die Programmlinien „forum festwochen“ und „Into the City“ auf aktuelle und brisante gesellschaftliche Themen ein. Aus diesem Grund richtet sich jugendFREI hauptsächlich an Jugendliche im Alter von 16+, das für die Teilnehmer kostenlose Programm gliedert sich im ersten Jahr in vier Schwerpunkte:

### 1.) „Festwochen erspielen“: Vorstellungsbesuche inklusive Vor- und Nachbereitung

Ein großes Anliegen in den vor- und nachbereitenden Workshops zu William Shakespeares „Othello“ (Peter Sellars), Henry



Purcells „Dido and Aeneas“ (William Christie/Deborah Warner), „Saving the World“ (Gob Squad) und „H3“ (Grupo de Rua) ist es, einen Kontakt zwischen den jugendlichen Amateuren und den professionellen Ensembles herzustellen. Dies kann in Form eines Gesprächs erfolgen, in einigen Fällen übernehmen die prominenten Gäste sogar einen Teil oder die gesamte Leitung einer Workshopeinheit. Um SchülerInnen dahingehend adäquat vorzubereiten, erfolgt der Erstkontakt bereits durch einen Besuch im Klassenzimmer, zudem wird auf Basis von Stückmotiven ein individuelles Projekt initiiert, dessen Arbeitsergebnisse (Text- und Fotoarbeiten, Zeichnungen) im Rahmen einer Ausstellung rund um den Vorstellungsbesuch, bei der alle teilnehmenden Schulklassen zusammenkommen, präsentiert werden. Abgerundet wird das Angebot durch eine Bühnenführung, bei der Spezialeffekte und die jeweiligen technischen Besonderheiten der Inszenierung erläutert und anschaulich demonstriert werden. Parallel werden den Lehrkräften umfangreiche Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt.

## 2.) „Partnerschule“: Langfristige Zusammenarbeit mit einer Schule

Im Rahmen von p[ART], einer von Kulturkontakt Austria (Kompetenzzentren für kulturelle Bildung und Kulturvermittlung) initiierten Programmschiene, die Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen fördert, entwickelt sich zwischen den Wiener Festwochen und dem Gymnasium Parhamerplatz im 17. Wiener Gemeindebezirk eine langfristige Zusammenarbeit: Zum Projektstart im Dezember 2008 gestaltete eine Gruppe von SchülerInnen eine Reportage über die traditionell im Café Prückl stattfindende Pressekonferenz (inklusive Interviews mit Geschäftsführer Wolfgang Weis, Chefdramaturgin Almut Wagner und Kulturstadtrat Andreas Mailath-Pokorny). Es folgten eine Videoumfrage an der Schule („Wer oder was sind die Wiener Festwochen?“) sowie eine schulinterne Programmpräsentation, die von SchülerInnen und Festwochen-Dramaturgie gemeinsam gestaltet wurde. Gegenwärtig werden in Anlehnung an die Festwochen-Produktionen „H3“, „Othello“, „Das Kapital“ und „Das hässliche Menschlein“ verschiedene Projekte verwirklicht. Auch hier gibt es Workshops, die von Ensemblemitgliedern der genannten Stücke geleitet werden.

## 3.) „Kostümwerkstatt“: Erste Schritte im außerschulischen Bereich

Im außerschulischen Bereich finden in Zusammenarbeit mit dem Shopping-Center Donauzentrum, 2009 erstmals Festival-Sponsor, an allen sechs Festwochen-Samstagen Kostüm-Werkstätten statt: Jugendliche gestalten auf Basis von Festwochen-Produktionen eigene Kostüm- und Modeideen und präsentieren diese auf dem Laufsteg. Durch den Ort der Veranstaltung in einem Wiener Außenbezirk wird ein nicht-kulturaffines Publikum angesprochen, das über den Umweg der Auseinandersetzung mit einem Handwerk erstmals mit dem Theater in Berührung kommt. Umgekehrt setzen sich Fachkräfte des professionellen Theaters mit dem in Österreich weitgehend unbekanntem Fachbereich Theaterpädagogik auseinander: Ilona Glöckel, die sonst Bühnen- und Kostümbilder u. a. am Burgtheater konzipiert, gestaltete eine Installation im öffentlichen Raum, die sowohl die Wiener Festwochen repräsentiert als auch funktional als Workshoport dient, zudem vermittelt sie in Zusammenarbeit mit einer zweiten Kostümbildnerin, Jennifer Podehl vom Wiener Kabinetttheater, und mit Unterstützung von SchülerInnen der Modeschule Hetzendorf die handwerklichen Komponenten im Workshop.

## 4.) „Festwochen erforschen“: Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Um den Bedarf bezüglich der Weiterentwicklung von jugendFREI zu ermitteln, finden seit März 2009 in regelmäßigen Abständen sogenannte „Jour Fixe“ für Lehrkräfte in der Festwochen-Leselounge der Hauptbücherei Wien statt. Grundgedanke ist, engagierte LehrerInnen zusammenzubringen, um einen Austausch zu erzeugen: Was wünschen sich die SchulvertreterInnen von einer großen Theaterinstitution? Was können die Festwochen anbieten? Was sind die organisatorischen Anforderungen bzw. Engpässe auf beiden Seiten? Und warum ist dieser oder jener Wunsch für den jeweils anderen nicht interessant, weil er nicht ins Programm oder in den Lehrplan passt?

Gesprächsgegenstand in allen Jour Fixes ist die Aus- und Fortbildungssituation im Bereich der Theaterpädagogik/Darstellendes Spiel für LehrerInnen in Österreich. In den Studiengängen für Germanistik und Mathematik gibt es keine adäquaten Wahlfächer,



## Frohe Botschaft aus Österreich



ter muss auf das langfristige Ziel der Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs an einer staatlichen Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Österreich verwiesen werden. Die Chancen dafür könnten derzeit gar nicht besser sein: Da sich parallel zu den Festwochen auch das Burgtheater unter der neuen Leitung von Matthias Hartmann daran macht, ein theaterpädagogisches Programm zu entwickeln, und auch verstärkte Aktivitäten an den Landestheatern in Graz, Linz, Salzburg und Bregenz festzustellen sind, scheint sich – Frohe Botschaft also aus Österreich! – das Berufsfeld an Stadt- und Staatstheatern zu entwickeln.

PS:

Der vielversprechendste Versuch, Theaterpädagogik in Österreich zu lehren, ist derjenige von Sieglinde Roth und Michael Wrentschur an der Karl-Franzens-Universität Graz zwischen 2002 und 2004. Ziel des Lehrgangs war, die Teilnehmer zur Arbeit in den sozialen Feldern mit den Mitteln des Theaters zu qualifizieren. Er richtete sich an Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Lehrer und Theaterschaffende. Formale Voraussetzung für die Studienaufnahme war der Abschluss einer Pädagogischen Akademie, an einer Fachhochschule für Soziale Arbeit bzw. der Abschluss eines Studiums oder zumindest des ersten Studienabschnittes eines geistes-, natur-, sozialwissenschaftlichen, theologischen oder künstlerischen Studiums. Von den Teilnehmern wurde zudem erwartet, dass sie bereits über grundlegende Erfahrungen im Bereich Theater und Spiel verfügten.

die für den Fachbereich sensibilisieren, die Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen haben vor allem den Teilbereich der Drama Education zum Gegenstand. Deshalb werden in der Leselounge die gängigen Fachmagazine (u. a. Zeitschrift für Theaterpädagogik), Buchtitel (u. a. des Berliner Schibri-Verlags) sowie Informationsmaterialien über die fünf Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Deutschland aufgelegt, um einen ersten Zugang zu Fachentwicklung, Fachgeschichte, Curricula und etablierten Begrifflichkeiten anzubieten. Der häufigen Fragestellung (insbesondere von DeutschlehrerInnen), auf welche Weise SchülerInnen vom Sitzen und Vorlesen zum szenischen Spielen bewegt werden können, wird mit der Grundüberzeugung begegnet, dass hierfür im ersten Schritt lediglich zwei Komponenten notwendig sind: Bewusstsein über die Grundsituation des Theaters (Bühne/Publikum) sowie umfassende Kenntnis der Textvorlage (Dramenanalyse als Basis zur Findung von Bühnenvorgängen und als Ausgangspunkt für Improvisationen). Bezüglich einer weiterführenden und umfassenden Ausbildung zum Theaterpädagogen oder Spielerei-



## MAGAZIN: BERICHTE, TAGUNGSBESPRECHUNGEN

### WECHSELSPIELE – europäisches junges Theater erfolgreich in der Region Hellweg

Helios Theatre



Nicht zum ersten Mal lud das HELIOS Theater nach Hamm und die umliegende Region ein, um gemeinsam mit deutschen und internationalen Künstlern Fragen des modernen Kinder- und Jugendtheaters zu verhandeln. Vom 4. bis 10. Juni 2009 waren vier Inszenierungen aus Europa zu Gast in der Region Hellweg. Das HELIOS Theater konnte sich dabei auf bewährte Festivalpartner aus den vorigen Jahren stützen: Neben Hamm waren die eingeladenen Theaterstücke in Bergkamen, Bönen, Fröndenberg und Selm zu sehen. In insgesamt 19 Vorstellungen konnte das junge Publikum vielfältige Formen des Theaters für Kinder und Jugendliche erleben: Ob beim Puppenspiel im Weltengestrück des „Bersiäneli“, beim Hip-Hop in Bilderwelten des Stückes „Moi seul“, ob im turbulenten „Il volo“ oder zwischen Bewegung, Kohle und Geräuschen in „ets-beest“. Nahezu alle Vorstellungen waren ausverkauft und bestätigten für Veranstalter, Erzieher, Lehrer und Kinder den Erfolg des Festivals. Ein besonderer Austausch fand am 6. und 7. Juni im Rahmen des Festivals statt: Das Sympo-

sium „WECHSELSPIELE“ vereinte zahlreiche in- und ausländische Künstler im Theaterhaus in Hamm zu einem intensiven Diskurs über unterschiedliche Ansätze in der Theaterarbeit für und mit Kindern und Jugendlichen. Aus sieben verschiedenen europäischen Ländern war Fachpublikum angereist, um sich über das „WECHSELSPIEL“ zwischen Zuschauerraum und Bühne und auseinanderzusetzen. Dem Symposium vorangestellt waren Fragen wie: Welche Rolle spielt der kindliche Zuschauer im Produktionsprozess, in der Aufführungspraxis? Das Verhältnis von Bühne und Zuschauerraum, von Spieler und Zuschauer wird in jeder Inszenierung von den Künstlern definiert. Damit weisen sie auch dem Zuschauer eine Rolle zu, benennen Spielregeln, die die Aktivität des Zuschauers bestimmen sollen. Wie sehen diese Regeln aus und wie werden sie vermittelt? Wie findet sich der Zuschauer in der Inszenierung wieder? Werden Teile seines Alltags, seiner Erfahrungswelt künstlerisch bearbeitet? Der Begriff „WECHSELSPIELE“ war in diesem Zusammenhang das erste Mal durch Geesche

Wartemann, Juniorprofessorin für Theorie und Praxis des Kinder- und Jugendtheaters an der Universität Hildesheim in die Diskussion gebracht worden. Geesche Wartemann hat 2008 gemeinsam mit der Kamera-Ethnologin Dr. Bina Elisabeth Mohn eine filmische Untersuchung durchgeführt, die das Wechselspiel zwischen Bühne und kleinen Zuschauern unter die Lupe nahm. Die Untersuchung fand statt während der Probenarbeit zu „Holzklopfen“, einer Theaterproduktion des HELIOS Theaters für die kleine Kinder ab 2 Jahren. Hier waren über einen Zeitraum von zwei Monaten sechs verschiedenen Gruppen von Kleinkindern einmal wöchentlich eingeladen worden, um unterschiedliche Phasen des Probenprozesses einer neuen Theaterproduktion zu begleiten. Der nun fertige Film wurde auf dem Symposium vorgestellt und diskutiert, darüber hinaus erweiterte Geesche Wartemann in ihrem Einführungsvortrag das Thema nochmals und stellte die Frage „Welche Idee vom Theater und der Kunst liegt vor, wenn auch die Zuschauer spielen?“

Der Begriff des „Zuschauerspieler“ ist in diesem Zusammenhang nicht neu, verweist er doch auf die aktive Rolle des Zuschauenden – erst mit ihm, seinen Gedanken, Reaktionen wird das auf der Bühne gezeigte zu dem, was wir Theater nennen.

Nachfolgende Diskussionen machten deutlich, dass es eine interessante Entwicklung bei einer Reihe von Künstlern gibt, die Zuordnung von der Bühne als dem Raum der „Agierenden“ und dem Zuschauerraum als dem Raum der „Re-Agierenden“ theoretisch wie praktisch zu verlassen.

Interessante Beispiele aus verschiedenen Ländern Europas gaben einen Einblick in unterschiedlichste Herangehensweisen.

Die Choreografin Kristine Sommerlade von „Tees Valley Dance“ aus Nordengland berichtete von Tanzperformances mit Schülern in Klassenzimmern, sie stellte, nicht ohne Augenzwinkern, ihre Arbeit als „Gebrauchskunst“ vor und brachte somit fast beiläufig die Frage „Wer braucht Kunst?“ ins Spiel.

Kinder und Jugendliche können sie gut gebrauchen, das zeigten viele der Beiträge, auch und so schien es insbesondere, in Ländern, in denen das Theater nicht in dem Maße zum Alltag gehört wie bei uns. Bruno Cappagli vom Theater La Baracca aus Bologna, wie auch Margrit Gysin, Figurenspielerin aus der Schweiz stellten Projekte vor, bei denen für und mit Kindern in Krisengebieten gearbeitet wird.

Die französische Regisseurin, Autorin und Fotografin Agnès Desfosses schilderte ihre Arbeit



in den Vororten von Paris und stellte gemeinsam mit Laurent Dupont den Weg vor, wie sie bei der aktuellen Produktion „Moi seul“ im Vorfeld mit Kindern in Ateliers gearbeitet hatten, um anschließend auf einem langen Weg diese Erfahrungen in das spätere Stück miteinfließen zu lassen.

Wie schon bei vorherigen Symposien hatte auch diesmal Dr. Gerd Taube, Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, die Herausforderung angenommen, die Beiträge der zwei Tage in Beziehung zueinander zu setzen und eine Zusammenfassung zu versuchen.

Hier wurde deutlich, dass der eingeschlagene Weg, kulturelle Bildung aus künstlerisch-ästhetischeren Blickwinkeln zu betrachten, in der bisherigen Diskussion um kulturelle Bildung zu wenig Raum einnimmt. Die „WECHSEL-SPIELE“ in Hamm waren ein erster Schritt dies zu verändern.

## Die Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2009 in Münster

Edgar Wilhelm

### Was ist die Ständige Konferenz?

Sie besteht aus den Lehrenden an deutschen, österreichischen und Schweizer Hochschulen, die im Bereich von Spiel und Theater tätig sind. Sie besteht seit 1994 und tagt in jedem Jahr an einer anderen Hochschule. Für 2009 habe ich den Auftrag für die Austragung der Ständigen Konferenz bekommen.

### Grundlegende Voraussetzungen für die Konferenz in Münster

Ich habe in den vergangenen Jahren die Beobachtung gemacht, dass die veranstaltenden Kolleginnen und Kollegen einen bemerkenswerten inhaltlichen Input organisiert hatten, der uns in vielfältigen Aspekten bereichert hat. Mir fehlte dabei mehr Austausch mit den Kollegen. Fast alle, die ich in meinen Veranstaltungen zitiere, kenne ich persönlich. Das empfinde ich als einen großen Gewinn. So war mir in Münster sehr stark daran gelegen, neben einem guten und dosierten Input auch genügend Raum für unsere Gespräche über die inhaltlichen Angebote und über unsere weiteren Wünsche, mehr voneinander zu erfahren.

Das Thema der Tagung hängt mit meiner eigenen Arbeitsweise und Theaterauffassung zusammen. Es geht um die Frage, inwieweit psychologisierende Verfahren unsere pädagogische Theaterarbeit prägen können und in welchem Verhältnis sie zu den ästhetisierenden Verfahren stehen sollten. Ich hielt den Austausch über die praktische Arbeit von Konzepten geeigneter als über die Theoriebildung von Konzepten. So bat ich Thomas Prattki aus London, uns Aspekte der Arbeit an seiner Theaterschule in praktischen Einheiten zu demonstrieren und dann konzeptionell zu erklären. Als grundlegendes Thema einigten wir uns auf die Erarbeitung des Selbst.

Neu war in diesem Jahr, dass sich 40 Studierende aus Lingen, 20 aus Münster und 5 aus Rostock angemeldet haben. Das hat viel Schwung in die Konferenz gebracht und wurde abschließend als Möglichkeit gebilligt.

### Die inhaltlichen Schwerpunkte der Konferenz in Münster

Thomas Prattki, Gründer und Direktor der London International School of Performing Arts (LISPA), hat drei praktische Übungseinheiten angeboten, zunächst das „Entdecken des Selbst“, wo deutlich wurde, wie unterschiedlich die einzelnen Schauspielerinnen und Schauspieler mit ihrem Selbst umgehen. Dann folgte „das

Selbst in der Gruppe“, weil es wichtig ist, unser Selbst nicht in der Abgeschlossenheit von anderen Menschen zu entwickeln, sondern damit im Gruppenprozess zu bleiben. Am nächsten Tag führte er „theatrale Ausdrucksformen des Selbst“ vor, wobei es sich überwiegend um körperliche Ausdrucksformen handelte. Hier boten die Studierenden aus Lingen (drittes Ausbildungsjahr) faszinierende Umsetzungen ihres Lieblingsgerichtes, die sie zunächst ausführlich verbal beschrieben haben und dann immer mehr im Körper spürbar geworden ist. Dabei hat Thomas Prattki sehr darauf geachtet, dass die Bewegungsabläufe sich nicht an alten Mustern orientieren, sondern ein kreativer Akt ist, in dem nach neuen Ausdrucksformen unseres Selbst gesucht werden kann. Während er im zweiten Teil die Arbeit mit der „Neutralen Maske“ gearbeitet hat, verwendete er im dritten Teil eindrucksvolle Halbmasken der Comedia d'ell Arte.

Im konzeptionellen Teil hat Thomas Prattki seine „Integrale Theaterpädagogik“ vorgestellt. Er versteht sie „als Modell eines Individuations- und Differenzierungsprozesses auf personaler und künstlerisch-theatraler Ebene“. Als Ziel hat er formuliert: „Die Entwicklung eines personalen Selbst, welches das Potenzial zur Wandlung und Gestaltung personaler Lebensformen im Umgang mit den Möglichkeiten künstlerisch-theatraler Gestaltung wahrzunehmen, zu er-proben und zu nutzen lernt.“ Die ppt-Fassung kann beim Verfasser angefordert werden. (Vertiefendere Einblicke dazu werde ich im folgenden Heft der Korrespondenzen geben.)

Im zweiten Teil der Tagung ging es um die Arbeit mit Menschen mit geistigen Behinderungen (Referentin Annette Knuf aus Münster) und Körperbehinderungen (Christian Verhoeven, PH Heidelberg). Eindrucksvolle Praxisberichte mit Ausblicken! Abends zeigte das Schrägstrich-Theater Regie: Knuf/Kerklau) in Kooperation mit der FH Münster (Wilhelm) die integrative Aufführung „um vier bei ihr“ mit großartigem Zuspruch der Konferenzteilnehmer.

Im Praxisaustausch des letzten Tages berichteten Eva Renvert, Bernd Ruping mit Herrn Arens-Fischer über ihre Forschungsergebnisse im Bereich des Unternehmenstheaters, Michael Wrentschur von der Uni Graz berichtete eindrucksvoll über die politischen Wirkungen von Theater in Solidarität mit Armut. Dagmar Dörger und Wolfgang Nickel erläuterten Ergebnisse zur Theatertherapie der Tagung aus Rostock, die Marion Küster organisiert hatte. Ein besonderer Akzent entstand durch die Mitwirkung der ADS-Selbsthilfe-Gruppe Münster.



Walter Beerwerth und Luisa Hausmann berichteten über signifikante Erfolge der ADS-Kinder beim Spielen von Improvisationstheater. „Das Theaterspielen habe nachweisbar eine stärkere Wirkung auf das Verhalten von ADS-Kindern als Medikamente.“ Hier entstand ein starkes Vernetzungsbedürfnis.

Die vielen herzlichen Danksagungen haben mir gezeigt, dass mein Konzept, eine aufwändige Tagung mit guter Atmosphäre sowie dosiertem Input zu relevanten Themen zu organisieren, aufgegangen ist, was mich am Ende freut. Deshalb noch herzlichen Dank an unsere Sponsoren, ohne die das nicht möglich gewesen wäre: Deutsche Bank, BAG Spiel und Theater, Intakt GmbH, Münster Marketing, Alexander Verlag, Schibri Verlag.

**Die nächste Konferenz wird an der Uni Siegen vom 17.–19.6.2010 sein.**

Ihr Sprecher ist André Barz.



**„Solange ich lebe, muss ich davon ausgehen, dass ich weiterlebe.“ (Karl Valentin)**

Thomas Lang

Verfalls. Und mit der Hilflosigkeit und auch Gefühllosigkeit dieser Gesellschaft im Umgang mit dem alten, einsamen, pflegebedürftigen Menschen. „Die gesamte Geschichte und Politik reduziert sich auf die Verdrängung der Sterblichkeit.“ So der Dramatiker Heiner Müller (+1995). Und weiter: „Kunst aber stammt aus und wurzelt in der Kommunikation mit dem Tod und den Toten.“<sup>2</sup>

### 3 Theater als öffentliche Kunst

Das Theater findet heute seine Attraktivität durch seine Ausprägung als „öffentliche“ Kunst, als Kunstform, der das betrachtende Publikum unabdingbar zugehört. Eine Theateraufführung lädt den Zuschauenden – auch und besonders im Theater der Nichtprofessionellen – in eine länger andauernde und anderes ausschließende „Rolle“. „Vom Spiel für sich zum Spiel für andere“ verlangt die Theaterpädagogin Dorothee Heathcote<sup>3</sup> als notwendigen Entwicklungsschritt. So ist das, was auf der Bühne stattfindet, nicht isoliert zu beachten, sondern ebenfalls das, was die Zuschauenden wahrnehmen und was dieses Betrachten auslöst und – im weiteren Sinne – hervorruft. „Die produktive Ergänzungsleistung, die mitschaffende Aktivität des Zuschauers ist ... gefragt und vonnöten“ formuliert der Hildesheimer Theaterwissenschaftler Hajo Kurzenberger<sup>4</sup>.

In Folge der Erweiterungen und Veränderungen von Theaterkonventionen und szenischem Material hat sich eine Theaterkultur entwickelt, die ihre Themen, Spielweisen und Textvorlagen aus dem biografischen und lebensgeschichtlichen Fundus der Teilnehmenden selbst entwickeln,

### 1 Das 2. Theaterfestival Herzrasen (60+) am Schauspielhaus Hamburg

Herzrasen ist ein aufregender, erregender, manchmal auch bedrohlicher Zustand, bestens geeignet also dazu, als Titel – und Selbstauftrag – herzuhalten für ein Festival<sup>1</sup>, das Theateraufführungen von, mit und für ältere und alte Menschen versammelt und sich so dem komplexen Thema Alter nähern will. Und es klingt plausibel, wenn ein Theater wie das Schauspielhaus Hamburg dabei die Zusammenarbeit und Vernetzung mit den entsprechenden sozialkulturell geprägten Institutionen sucht – und findet. Und das nicht nur in der Finanzierung des Festivals, sondern auch in inhaltlicher und ernsthafter Auseinandersetzung und gegenseitiger Wahrnehmung. In

diesem Fall mit der Körper-Stiftung, bekannt durch ihre umfassenden Stiftungstätigkeit in Sachen Bildung und Wissenschaft, Integration, Kultur und Engagementförderung.

### 2 Kunst und Alter

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Altwerden, mit seinen sozialstrukturellen Fragen von Leben und Überleben dokumentiert dieses Theater neu entfacht gesellschaftspolitisches Interesse. Die Konflikte der Generationen werden befragt und Utopien neuerer Lebens-, Wohn- und Versorgungsformen untersucht. Doch das zentrale Denken des Theaters, ja der Kunst allgemein ist natürlich das Umgehen mit dem Ende des Lebens und mit den Nöten des



Magazin: Berichte, Tagungsbesprechungen



mit nicht-psychologischen, chorischen, ja auch mehr zeigenden und erzählenden Darstellungsstrategien. Es sind die besonderen Kompetenzen dieser Generation, fast könnte man sagen, deren gesellschaftliche Aufgabe. „Erinnerungsarbeit“ ist zu einem etablierten Darstellungsformat avanciert. Als deren prominenteste Vertreterin gilt nach wie vor die Theaterpädagogin Pam Schweitzer und ihr Londoner „age exchange theatre“. Aufgenommen und weiterentwickelt werden diese kreativen Prozesse als „Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren“ in der Keywork-Arbeit, beschrieben von Karin Nell<sup>5</sup>.

#### 4 Gefahren lauern überall

Doch es ist eine Erkenntnis nach dem Besuch einiger der so bestimmten Theaterprojekte, dass diese, aus einer Erinnerungsarbeit entstandenen selbstentwickelten Theaterstücke immer wieder drohen, im Selbstreferentiellen stecken bleiben, reduziert auf szenische Materialsammlungen mit minder plausibel konstruierten Rahmenhandlungen. Und wenn Erinnerungen und Erlebnisse als Teil von Geschichte zudem nur als solche auf der Bühne verbleiben, nicht verarbeitet und verdichtet werden, liegt die Gefahr nicht fern, im gut gemeinten Klischee verhaftet zu bleiben. Erinnerungen an die Kriegs- und Nachkriegszeit, der Umgang der Eltern- und Großelterngeneration mit der Zeit des Nationalsozialismus reduzierten sich dann in diesen Formen historischer Aufarbeitung auf Kaffeeklatschportagen unter dem Motto „Was haben wir gelacht“ und verharmlosen so unzulässig. Das Interesse, öffentlich wahrgenommen zu werden in dieser „Wahrnehmungsgesellschaft“,

– sich selbst darstellenden zu können, sich zu präsentieren, aber nicht mehr andere und anderes wahrzunehmen, – schiebt sich immer wieder erkennbar in den Vordergrund und verhindert und überdeckt zu oft die Sichtbarmachung von Gestaltungswillen und Mitteilungsinteresse.

Hinzu kommt: Das Theater der älteren und alten Menschen reduziert sich gerne als Ausbruch in die endlich erlangte „nachberufliche“ Freiheit. Die Weihen der Kunst halten her als Ausweg aus dem profanen Alltag. „Mein größter Wunsch geht in Erfüllung“ oder „Ich wollte mal was anderes machen“ wird zum Motiv der Agierenden und immer wieder auch Bühnenthema. „Seht mal, was ich mich traue“: der „Mut“, noch im Alter sich als Aktiver, als Agierender zu präsentieren, wird häufig unkommentiert präsentiert. Das Spiel selber wird Thema, die Verwandlung, die Einnahme einer Rolle, das Bedürfnis, ein anderer zu werden. Um vielleicht als solcher, als Verwandelter eher wahrgenommen zu werden? Ungenügend geschützt durch formstrenge Gestaltung, durch bewusste und durchdachte Rhythmisierungen eines inszenatorische „Könnens“ verbleibt der Agierende dann ungeschützt auf der Bühne. Die Bühne, auch die im Nachbarschaftsheim und in der Altentagesstätte, ist ein gefährlicher Ort. Dieses Theater der Älteren selbst gelingt am besten da, wo es zu fragmentierten, mitteilenden Spielweisen gelangt, wo es mehr dokumentiert als „spielt“, den Agierenden die Souveränität der Person und des Alters belässt, der Ruhe Raum gibt und der Kraft des Gedankens und der Vorstellungskraft, sich selbst ernst nehmend. Dokumentartheater, Biografien auf der Bühne als Textgestalt, „echte“ Menschen auf der Bühne

als Darsteller (ihrer selbst) und als „Experten des Alltags“ als Abbild (und Beweis) des Alltags und der Wirklichkeit: in diesen Ausformungen des zeitgenössischen Theaters und seiner Vermittlungsformate findet auch die Generation der Älteren ihren Platz und die ihr entsprechenden Darstellungsstrategien.

#### 5 Formate des Altentheaters

Herzrasen2 versammelte engagierte ältere am Theaterspiel interessierte Menschen sowie Berufstheaterproduktionen zum Thema im variantenreichen Formatwechsel. „Die Kümmerer“, ein mutige und opulente Versammlung von – durch ehrenamtliches Engagement aufgefallenen – „Kümmerern“, Hamburger und Hamburgerinnen, die in einer Produktion des Schauspielhauses selber mit Berichten über ihre unterschiedlichen und vielfältigen Lebensverläufe, mit szenischem Spiel als mitteilende Besucher einer romantischen Eckkneipe sowie mit „Spiel im Spiel“-Formen („DSDS fürs Ehrenamt“) die Bühne eroberten und bereits damit Theatertraditionen des eigenen Hauses provozierend kommentierten. Weitere Gruppen wie NieRosta aus Bremen, das Frauentheater Purpur vom Landestheater Tübingen und die Theaterwerkstatt aus Hamburg, diese angesiedelt am Begegnungs-Centrum Haus am Park der Körper-Stiftung, zeigten die Möglichkeiten auf, welche die „klassischen“ Formen des Seniorenteaters, partizipativ aus dem Kreis der Beteiligten heraus unter Anleitung von professionellen (freiberuflichen) Theaterpädagogen erarbeitet, zu bieten haben.

„Flüchtlinge im Ruhestand“, ein Projekt vom Schauspiel Essen von, mit und über Asylanten in ihren ungeklärten Lebensverhältnissen ließ deutlich werden, wie stark eine in Kostüm und Bühne unaufwändige und genaue Produktion dokumentarischer Lebensberichte zu wirken vermag. Eine mitteilungsorientierte Darstellungsstrategie wurde deutlich, die mit ihren literarisch verdichteten, – aus ausführlichen Interviews der Beteiligten generierten – Texten ganz unspektakulär Hinweise gab auf die Bühne als möglichen Mitteilungsort gesellschaftlich bedeutsamen Wissens.

#### 6 Zeitsprünge

Eines geriet im Rahmen des Festivals ganz eindrücklich ins Blickfeld, der alternde wie alte Künstler selbst. Der Umgang mit diesem Thema ist in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein widersprüchlicher. Der alte Schauspieler, die ältere Schauspielerin in Stadttheater, Film und Fernsehspiel sind uns durchaus eine Selbstverständlichkeit. Nicht gilt dieses bei Tänzern und Tänzerinnen in Ballett und Tanztheater, zählt doch hier einzig Beweglichkeit, Kraft, die Eleganz des Körpers und seine Schönheit, ja auch die Erotik, der Glanz des Körperlichen. In der Produktion „Zeitsprünge“ der Leipziger



ger Choreografin Heike Hennig, – ein paar Stühle auf der leeren Werkstattbühne, wenige Scheinwerfer, die Tänzer und Tänzerinnen in Trainingskleidung, – treffen ganz junge Tänzer und Tänzerinnen auf ganz alte. In einem „Battle“, einem spielerisch leichten Wettstreit der tänzerischen Kompetenzen werden das Alter mit seinen Möglichkeiten des Körperlichen umgehend und einzig zum Thema. Während die Jungen ihre unbändige Lust an der Bewegung ausspielen, ihre Artistik und Vitalität im Modernen Tanz wie auch in Hiphop-Motiven, kontern die Alten mit der ruhigen, souverän-zittrigen Eleganz eines ganzen gelebten Tänzerlebens und mit dem milden Lächeln des „sich und anderen nichts mehr beweisen Müssens“, in ruhiger Dichte, in der eingepprägten Bewegungsreife eines ganzen Lebens, in: Würde. So wurde bei einigen simultanen Pas de Deux-Passagen von alt und jung im Ein- und Gleichklang frappierend eindrücklich „Alter“ poetisch übersetzt, das Gemeinsame und Andere von jung und alt, alles in einem Bild gehalten. Diese alten und jungen Tänzer und ihre Kunst vermochten es in diesem Fall besonders, das Alter zu erzählen, vom Mut zum Leben und von dessen Vergänglichkeit zur gleichen Zeit.

#### Anmerkungen

1 *Das 2. Festival Herzasen (60+) fand statt vom 2. bis 5. Oktober 2008, für den Oktober 2010 ist Herzasen 3 in Vorbereitung.*

2 *Müller, Heiner: Werke; Frankfurt 2008*

3 *Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum, Essen 1998*

4 *Kurzenberger, Hajo: Erzähltheater. In: Kurzenberger, Hajo (Hg.): Praktische Theaterwissenschaft. Spiel Inszenierung Text, Hildesheim 1998.*

5 *Reinhold Knopp und Karin Nell: Keywork: Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren, Bielefeld 2007*

#### Kontakte

[www.koerber-stiftung.de](http://www.koerber-stiftung.de)  
[www.schauspielhaus.de](http://www.schauspielhaus.de)  
[www.age-exchange.org.uk](http://www.age-exchange.org.uk)  
[www.heikehennig.de](http://www.heikehennig.de)

### Theaterspiel für alle!

Am Ende des Bundeskongresses „Theaterspiel in der Primarstufe“, veranstaltet vom Bundesverband Theater in Schulen, waren sich alle Beteiligten einig: Die Einführung des Faches „Theater“ in der Primarstufe muss in allen Bundesländern gefordert werden, ein Schritt, den das Bundesland Hamburg vor kurzem bereits wegweisend vollzogen hat. Zumindest in diesem Bundesland ist damit das erklärte Ziel des Veranstalters, dass jeder Schüler der Bundesrepublik in jeder Schulform und jeder Stufe mindestens ein Jahr Theaterunterricht erhalten kann, bereits verwirklicht.

Anfang Mai 2009 diskutierten in Nürnberg zahlreiche Teilnehmer, unter ihnen Theaterlehrer, -pädagogen, -wissenschaftler, Pädagogen sowie Schul- und Kulturbeamte aus der gesamten Bundesrepublik über die Bedeutung des Theaterspiels in der Primarstufe. Verschiedene Impulsreferate unterstrichen den außerordentlich hohen Bildungswert des Theaterspiels für die Schüler in der Primarstufe. Die Referenten stellten einhellig fest, dass Theater zu den Fächern gehört, die einen „ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung“ (E. Klieme) ermöglichen. Darstellende Kunst beinhaltet auch in der Primarstufe die imaginative und kreative Aneignung von Welt, bei der eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit stattfindet und ihre potenzielle Veränderbarkeit erforscht wird. Theater spielen motiviert durch seine Prozess- und Produktorientierung zu besonders hohen Leistungen und fördert durch seine ganzheitliche Arbeitsweise die individuelle Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung, die sozialen Kompetenzen und die Entwicklung von Kreativität sowie die Gestaltungs- und Handlungskompetenz.

Theater in die Randbereiche anderer Fächer abzudrängen ist deswegen nicht mehr zeitgemäß; so lautete das Ergebnis einer Open-space-Arbeitsgruppe. Das szenische Spiel im Deutschunterricht, die Kontaktimprovisation im Fach Sport oder Tanz und Musical im Fach Musik kann die Arbeit an einem Theaterprojekt nicht ersetzen. Nur ein Fach Schultheater in der Grundschule führt zu flächendeckend angebotener Fort- und Ausbildung von Theaterlehrern, die fachliche Qualität sicherstellt. Es gibt zwar

häufig Fortbildungsangebote, diese werden aber bisher nur bei Eigeninteresse der Lehrer in Anspruch genommen. Was fehlt ist die Nachhaltigkeit. Nachahmenswerte Angebote für eine langfristige Weiterbildung mit einer festen Gruppe gibt es bereits z. B. in Hamburg in der Lehrerfortbildung oder als Ausbildung im Studiengang für Theaterlehrer an der Universität Erlangen-Nürnberg bzw. den Universitäten Braunschweig/Hannover/Hildesheim, Berlin, Rostock und Ludwigshafen.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern wünschenswert und erstrebenswert. Bei der Vernetzung mit professionellen Stadt- und Staatstheatern können professionelle Theaterpädagogen für die Vor- und Nachbereitung von Produktionen und Theaterstücken für das Klassenzimmer gebucht werden. Zukünftig wäre es notwendig, einen Erfahrungsaustausch über Finanzierungsmöglichkeiten für diese Kooperationen herbeizuführen.

Grundlegende Fragestellung einer anderen Arbeitsgruppe war, inwieweit das professionelle Theater für Kinder ästhetisches Modell für Grundschultheater sein kann. Der Besuch der Aufführung „Johanna Holzschwirt“ des Kindertheaters Mumpitz im Rahmen des Kongresses wies als Beispiel viele anregende Gestaltungsmittel für Grundschultheater auf: Reduktion, Umdeutung, Rollenwechsel, Ritualisierung von Bewegungen, Requisiten und Kostümteile als Zeichen, Offenlegung von Auf- und Umbauten, Verfremdung, Arbeit mit Brüchen, szenischer Stimmungs- und Rhythmuswechsel, Erzählsequenzen. Es wurde herausgestellt, dass Kinder im kindlichen Spiel selbstverständlich Materialien, Alltagsgegenstände und andere Objekte sowie Puppen als Stellvertreter für das real Gemeinte einsetzen. Zu den herausgearbeiteten Unterschieden gehörte u. a. die Arbeit mit großen Gruppen im Theater in der Grundschule, was zum Beispiel zum Rollensplitting führt, während im professionellen Kindertheater ein Schauspieler häufig mehrere Rollen spielt.

**Ulrike Mönch-Heinz**  
 (Vorstandsmitglied des BV TS)

## Theoretisch, praktisch, gut!

### Drei Tagungen an niedersächsischen Universitäten beschäftigen sich mit theaterwissenschaftlichen und theaterpädagogischen Fragestellungen

Den Anfang machte im Februar das Symposium „Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik“. Vertreterinnen und Vertreter einschlägiger Theater-Ausbildungsinstitute waren der Einladung von Florian Vaßen nach Hannover ins Leibniz-Haus gefolgt.

Die Fachdebatte über das Verhältnis von Theater und Theaterpädagogik wurde in dem historischen Bewusstsein geführt, dass beide Bereiche über Jahrzehnte als zwei voneinander getrennte ‚Lager‘ begriffen wurden, die sich mittlerweile jedoch immer mehr aufeinander zu bewegt haben. Anhand einer ganzen Reihe von Beispielen wurde ein entsprechendes „Netz aus verschiedenen Verbindungen, Korrespondenzen und Korrelationen bis hin zu Identitäten“ (Ankündigungstext Vaßen) deutlich: angefangen vom Theater mit und für junge Menschen (junges schauspielhannover, Grips Theater, Forced Entertainment), über die experimentellen Verfahren in der universitären Theaterpraxis (Cork in Irland, Hildesheim, Braunschweig, Zürich) bis hin zu performativen Untersuchungen sozialer und theatraler Wirklichkeit mit oder ohne ‚Alltagsexperten‘. Die Vorträge, in denen entsprechende Projekte oder Aufführungen vorgestellt wurden, waren von grundsätzlichen theoretischen Überlegungen begleitet, etwa zu aktuellen Formaten der Theatervermittlung und zum Bildungspotential des Theatermediums.

Resümierend kann man festhalten, dass sich offenbar nicht nur die Vorstellung von Kunst und ihrer Vermittlung grundlegend verändert hat: „Mit der Infragestellung des Werkbegriffs und der Betonung performativer Prozesse änderte sich auch das Verhältnis von Künstler und Publikum, von Spezialisten und Amateuren, von Prozess, Produkt und Präsentation. [...] Auch die Pädagogik veränderte sich von einer Theorie der Vermittlung im sozialen Kontext hin zu einer offenen, ästhetische Prozesse zunehmend einbeziehenden (Kultur-) Wissenschaft.“ (s. o.)

Angesichts dieser Entwicklungen drängte sich in der Diskussion allerdings zuweilen die Frage auf: Wenn Theater vielerorts als Vorfühkunst ins Zentrum rückt, die angeblich a priori eine Vermittlungsleistung enthält, und wenn Kunst und Vermittlung nicht mehr als inhaltlich getrennte und zeitlich aufeinander folgende Bereiche aufzufassen sind, weil sie immer öfter ein Ganzes bilden – welchen Gegenstandsbereich kann der Begriff der Theaterpädagogik dann sinnvoll abdecken, was zeichnet spezifisch theaterpädagogisches Tun überhaupt aus?

#### Poetiken des Probierens

Wer die von Jens Roselt und Melanie Hinz (Stiftung Universität Hildesheim) initiierte Tagung „CHAOS UND KONZEPT. Poetiken des Probierens“ vor dem Hintergrund dieser Fragestellung verfolgte, wird

eine genuin theaterpädagogische Perspektive auf den ersten Blick womöglich vermisst haben, bekam dafür aber viele nützliche Anregungen zu Techniken des Regieführens, zu Probenverfahren und zur Reflexion von Probenprozessen: In der ersten Sektion der Tagung schilderten Dramaturgen und Theaterwissenschaftler die äußerst vielfältigen Arbeitsweisen und ‚Handschriften‘ prominenter Regisseure des Stadt- und Staatstheaters. Dabei zeigte sich, dass die dortige Probenpraxis sowohl von grausamen Machtdemonstrationen als auch von der heiteren Atmosphäre eines Kindergeburtstages geprägt sein kann. Die Bestandsaufnahme reichte hier vom strengen Choreografen (Robert Wilson) über das Künstlergenie, das aus einem „intuitiven Bauchsystem“ heraus arbeitet (Michael Thalheimer), bis hin zum diskussionsfreudigen Moderator, der sich auf die Einfälle und Bedürfnisse seiner Schauspieler einlässt und sie sensibel mit seiner szenischen Lesart des Textes abgleicht (Jossi Wieler).

In den Vorträgen zum zweiten Themenschwerpunkt wurden übergeordnete Verfahren des Probierens aus interdisziplinärer Perspektive (Musiktheater, Performance Art, kreatives Schreiben) vorgestellt: Improvisieren, Testen und Prüfen, Nachahmen und Zitieren, Wiederholen, Weglassen – das alles sind wiederkehrende Momente und Techniken innerhalb kreativer Prozesse, deren Reflexion fraglos auch für die Kunstproduktion jenseits des Regietheaters von Interesse ist.

Die dritte und letzte Sektion der Tagung setzte sich mit den methodischen Problemen auseinander, die sich aus der Beschäftigung mit der Probe als geschützten und damit auch für wissenschaftliche Beobachter nur schwer zugänglichen Erfahrungsraum ergeben. Zu den potentiellen Annäherungsweisen zählen z. B. Methoden der Kameraethnographie, die diskursanalytische Auseinandersetzung mit literarischen Beschreibungsstrategien oder auch das Werkstattgespräch.

Jenseits dieser methodischen Herausforderungen bestätigte sich im übrigen die Grundthese der Tagung, dass die Probe als „begrenzter Freiraum“ sich grundsätzlich zwischen „Chaos und Konzept“ bewegt, sich also im Spannungsfeld zwischen „der Flüchtigkeit des Entstehens und dem Wunsch nach Fixierung, von kreativer, offener Suchbewegung und ästhetisch-zugespitzter Verdichtung“ ereignet (Jens Roselt).

#### Die Probe im Theater mit Kindern und Jugendlichen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Theaterprobe fand auf einer zweiten Hildesheimer Arbeitstagung, die Geesche War-

temann und Ole Hruschka unter dem Titel „Theater probieren. Probenprozesse im Theater mit Kindern und Jugendlichen“ konzipiert hatten, ihre Fortsetzung – diesmal explizit unter ästhetischen und didaktischen Gesichtspunkten. Konkrete Fallbeispiele und Erfahrungsberichte machten anschaulich, wie der so genannte Theaterprozess durch unterschiedliche Vorgaben und Anreize wesentlich bestimmt und angeregt werden kann, u. a. durch literarische Vorlagen und Stoffe, aber auch durch außergewöhnliche, theaterfremde Orte oder durch die gemeinsame Suche nach ungewohnten Materialien und Erzählweisen. Bei der Diskussion entsprechender künstlerischer und/ oder pädagogischer Konzepte ging es zunächst um das Selbstverständnis von TheaterpädagogInnen, d. h. um das Thema Spielleitung: Während manche/r z. B. im Rahmen des Schultheaters eher die starke, stilprägende Moderation des Probengeschehens favorisierte, betonten andere das Kollektiv als ureigenste theaterpädagogische Bezugsgröße und Produktionsform.

Dieser Gegensatz berührte auch die für die Tagung zentrale Frage nach den Setzungen und nach den Freiräumen, die innerhalb von Proben vorgenommen bzw. geschaffen werden: Was sind die Bedingungen, die Möglichkeiten und die Grenzen der viel beschworenen Offenheit des Probenprozesses und inwiefern können und sollen sich theatrale Recherche- und Herstellungsverfahren womöglich auch im Produkt abbilden? Welche Lernprozesse lassen sich dabei beobachten? Einen bildungstheoretischen Impuls erfuhr die Diskussion in diesem Zusammenhang durch den Hinweis, dass der bislang eher kognitiv ausgerichtete Begriff von der „Differenzierung“, die (nichtprofessionelle) Akteure beim Theaterspielen machen (vgl. Hentschel 1996), um die Dimension des körperlichen Nachvollzug erweitert werden müsse.

Im abschließenden Themenschwerpunkt ging es wiederum um die methodische Frage, in welchem Verhältnis wissenschaftliche ProbenbeobachterInnen zu ihrem Gegenstand stehen. Dies führte zu einer zu der Feststellung, dass für die geschilderten Forschungsansätze (Erlangen, Braunschweig, Hildesheim) durchaus unterschiedliche Interessen und Perspektiven maßgebend sind, zum anderen zu der wissenschaftsethischen Erkenntnis, dass man beim Umgang mit internem Wissen über Probenprozesse im Hinblick auf die nachträgliche Veröffentlichung äußerst diskret vorgehen sollte.

Insgesamt konnte man den Eindruck gewinnen, dass TheaterpädagogInnen durchaus prädestiniert dafür sind, diese Reflexion von Probenarbeit selbst zu übernehmen, da sie ohnehin mit deren didaktischer Modellierung befasst sind. Die Tagung profitierte in hohem Maße von der Bereitschaft und Fähigkeit der TeilnehmerInnen, auch krisenhafte Erfahrungen aus ihrer Probenarbeit zur Diskussion zu stellen und diese dann in der theoriefreudigen Diskussion auszuwerten. Die Probe wäre demnach auch jener Kulminations- und Konvergenzpunkt, an dem sich Fragen zu Methoden und Modellen eine an ästhetischer Bildung orientierten Theaterpädagogik immer wieder geradezu zwangsläufig entzündeten – nicht nur, weil Probenarbeit Krisen provoziert, sondern weil in ihr der Begriff von Theater und seiner Vermittlung grundsätzlich und produktiv verunsichert werden kann.



## Internationale Konferenz

**Drama in Education for Children and Adolescents at Risk**  
Hochschule für Musik und Theater,  
Rostock, 7.–10. Mai 2009

### Schlussklärung

Die TeilnehmerInnen der internationalen Konferenz „Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“ haben sich unter Beteiligung von Experten aus aller Welt intensiv und aus vielen Perspektiven mit den Möglichkeiten, Formen, Methoden und Wirkungen der Theaterpädagogik auseinandergesetzt. Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse bestätigten die Erkenntnis, dass Theaterspielen als eine besondere Form der kulturellen Bildung einen schützenden Rahmen für vielfältige kreative, soziale und individuelle Bildungs- und Selbstbildungsprozesse schafft, die nicht nur in der formalen Allgemeinbildung, sondern auch in speziellen Bildungseinrichtungen nützlich und wirksam sind.

Das Theaterspiel braucht andererseits einen geschützten Rahmen, um alle Kinder und Jugendlichen erreichen zu können. Diese sollen in jeder Altersstufe und in jeder staatlichen Bildungseinrichtung das Recht auf Teilhabe an der kulturellen Tradition und Entwicklung sowie das Recht auf allseitige Bildung, die auch das Theater umfasst, wahrnehmen können.

Daher fordern die TeilnehmerInnen der Konferenz die Kultusminister der Länder auf, den Empfehlungen der UNESCO Road Map for Arts Education und der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ zu folgen und das Fach Theater in angemessenen Formen so in der allgemeinen Bildung zu verankern, dass jedes Kind und jeder Jugendliche die Chance auf qualifizierte theatrale ästhetische Bildung erhält.

Dafür muss in den Kindergärten und Schulen Raum geschaffen und die Weiterbildung von Lehrern in großem Umfang eingerichtet werden. Das Theater ist außerdem in die Lehrerausbildung zu implementieren, einerseits um die berufliche Haltung und methodischen Fähigkeiten aller Lehrer positiv zu erweitern, andererseits um alle Schulen mit qualifizierten Theaterlehrern zu versorgen. Hierzu tragen Projekte mit Künstlern und Theaterpädagogen bei, die in den Theaterlehrern geeignete Kooperationspartner finden. Darüber hinaus fordern die Konferenzteilnehmer verstärkte wissenschaftliche Forschung, um die bisherigen Erkenntnisse abzusichern, zu differenzieren und die internationale Kommunikation insbesondere mit Blick auf die anstehende UNESCO-Weltkonferenz über kulturelle Bildung zu intensivieren und wissenschaftlich zu bereichern.

Rostock, 10.5.2009

### Die KonferenzteilnehmerInnen:

Hochschule für Musik und Theater  
Universität Rostock  
Bundesverband Theater in Schulen BVTS  
International Drama/Theatre and Education  
Association IDEA

## Willkommen im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik!

Katharina Kolar



*Gäste des Erzählcafés zum 10. Gründungstag des Instituts für Theaterpädagogik der FH Osnabrück (von links: Willy Praml und Eva Brandes)*

Am 1. September 2009 feierte das zunächst als Zentrales Archiv für Theaterpädagogik gegründete Deutsche Archiv für Theaterpädagogik (DATP) sein zweijähriges Bestehen. Zeit also, eine kleine Zwischenbilanz zu ziehen und fest zu stellen, dass mit den ersten Nutzern erste Schritte in Richtung des erhofften „Forschungszentrums“ erfolgten.

### Geschichte und Gegenwart bewahren

Die Fachgeschichte der Theaterpädagogik weist keine lineare Entwicklung auf, sondern setzt sich aus der Tätigkeit vieler Personen an unterschiedlichen Orten zu verschiedenen Zeiten zusammen. Daher sammelt das Archiv inter- und transdisziplinäre Fundstücke von verschiedenen geographischen und historischen Fundorten. Schwerpunkt dabei bildet die Geschichte der Theaterpädagogik in den deutschsprachigen Ländern von 1945 bis in die Gegenwart.

Mit den Beständen des DATP sollen nicht nur Grundlagen für Forschungen einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt sondern vor allem die kulturelle Substanz des Faches Theaterpädagogik von nationalem wie auch internationalem Rang bewahrt werden. Als erstes seiner Art in Europa, hat sich das Archiv zum Ziel gesetzt, ein international bekanntes, geachtetes und genutztes Forschungs- und Dokumentationszentrum zu werden. Bisher

konnte die Regelfinanzierung dieses Vorhabens nicht abschließend geregelt werden.

### Bereit für Nutzer

Das Archiv befindet sich nach wie vor in der Aufbau- und Entwicklungsphase, nicht zuletzt deshalb, weil ein vergleichbares Vorbild durch das Alleinstellungsmerkmal in dem relativ jungen, sich dynamisch entwickelnden Fach Theaterpädagogik fehlt. Dennoch ist inzwischen der Großteil des sich derzeit auf sechs Sammlungen belaufenden Bestandes mittels Grobverzeichnung erfasst und bietet eine solide Basis um den Nutzern Auskunft zu erteilen und die für ihre Forschungsaufgaben relevanten Archivalien zur Verfügung zu stellen. Demnächst werden die Findbücher der Sammlungen auch als PDF-Dateien online einsehbar sein.

Das Archiv übernimmt Dienstleistungen hinsichtlich der Bereitstellung von Informationen, etwa für Forschungsprojekte anderer Institutionen, Personen und Disziplinen, Festschriften, kultur- und theatergeschichtliche Schwerpunktforschungen, aber auch in der Beratung Studierender und Theaterpraktiker für ihre theoretische sowie praktische Arbeit. Derzeit wird das DATP vor allem für Bachelor-Arbeiten sowie Dissertationen genutzt.

Im Mittelpunkt des Interesses steht für das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik eine möglichst flexible und umfassende Betreuung



## Magazin: Berichte, Tagungsbesprechungen



der Nutzer sowie der rege Austausch über deren Forschungen und Erkenntnisse hinsichtlich Aufarbeitung der Geschichte und Gegenwart des Faches.

Mit dem Beziehen neuer Räumlichkeiten (im zweiten Stockwerk des Instituts) im September dieses Jahres kann das Archiv künftig auch nutzerfreundliche Arbeitsplätze bieten.

### Bestand erweitert

Nach der Übernahme der ersten beiden Sammlungen von Schauspielerin, Germanistin und Pädagogin Eva Brandes sowie des „Nestors“ der Theaterpädagogik in Deutschland Prof. Dr. Wolfgang Nickel kurz nach der Gründung des Archivs im Herbst 2007 wurden bis dato vier weitere Vorlässe in das DATP übernommen: Die Sammlung „Elinor und Gerhard Lippert“ mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik Multimedial aus München, das „Lehrstückarchiv“ der Universität Hannover, die Sammlung „Willy Praml“ aus Frankfurt am Main sowie – als jüngster Zuwachs der Bestände – der erste Teil der Sammlung „Uwe Krieger“ aus Berlin im Mai 2009.

Die Bestände des DATP setzen sich also zu großen Teilen aus Schenkungen von Vorlassgebern zusammen. Hinsichtlich der Erweiterung der Sammlungen werden zur Zeit Gespräche mit Vorlassgebern geführt und verschiedene Nachlässe auf ihre Relevanz hin geprüft.

Da den Nutzern ein breit gefächertes Bestand relevanter Materialien an einem Ort konzentriert zur Verfügung gestellt werden soll, sammelt das Archiv in Ausnahmefällen auch Dokumente, die bereits in anderen Archiven und Bibliotheken verzeichnet sind.

### Archiv in der Lehre

Durch die Anbindung des DATP an das Institut für Theaterpädagogik ist es als fester Bestandteil in die Lehre des Studiengangs Theaterpädagogik am Standort Lingen/Ems eingebunden: Das Modul „Archäologie der Theaterpädagogik“ beinhaltet die Geschichte der Theaterpädagogik: Hier analysieren Studierende mittels vorliegender Materialien aus dem Archiv Konzepte und Ansätze der Vorlassgeber und setzen diese zu ihren gegenwärtigen berufsbezogenen Fähigkeiten, Techniken und Konzepten in Beziehung. Im Modul „Studium Generale I – Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ werden Techniken des wissenschaftlichen Erfassens von Informationen vermittelt und als Diskussionsanregungen zu kulturgeschichtlichen und fachbezogenen Phänomenen, auch Quellenanalyse und -kritik genutzt.

Im vergangenen Wintersemester 2008/2009 wurden im Rahmen des Moduls „Archäologie der Theaterpädagogik“ Archivalien zum Ausgangspunkt eines Rückblickes anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Instituts in Lingen: Anhand ausgewählter Dokumente stellten Studierende Forschungen bezüglich Entstehung und Entwicklung des Studiengangs an. Die Ergebnisse präsentierten sie in einer selbst gewählten künstlerischen Form am 6.12.2008 bei der Feier „Wir bauen das!“ und gestalteten so das Programm aktiv mit: Neben Interviews im Lehrkörper und einer Umfrage ehemaliger Studierender, die Material für den Film „Alumni plaudern – ein Rückblick“ sowie eine Ausstellung zu Tätigkeitsfeldern und Arbeitsverhältnissen von Theaterpädagogen waren, wurde auf Basis

von Gründungsdokumenten, Zeitungsartikeln sowie Interviews mit den Gründervätern des Studiengangs die Entstehung des Instituts auch szenisch umgesetzt. Gerahmt wurde das Programm durch das Erzählcafé, in dem die beiden Gäste und Vorlassgeber des DATP Eva Brandes und Willy Praml dem interessierten Publikum in einem Gespräch Einblick in ihre Arbeit gaben.

### Aktuelles und Ausblick

Aus dem Material und den Forschungsergebnissen der Studierenden erarbeitet das DATP derzeit eine Broschüre zum 10-jährigen Bestehen des Institutes für Theaterpädagogik, die Anfang 2010 erscheinen soll und die Entwicklung eines Studiengangs sowohl dokumentiert als auch kommentiert.

Ab Herbst ist im Rahmen des Moduls „Archäologie der Theaterpädagogik“ die Konzeption einer Ausstellung zu den Beständen des Archivs geplant, welche im Januar 2010 stattfinden und den entsprechenden Rahmen für die Fortsetzung der Erzählcafés bilden wird.

Alle Aktivitäten des DATP entstehen aus den vielfältigen Inhalten seiner Bestände. Um diese künftig entsprechend fortführen bzw. neue Projekte initiieren zu können, bedarf es einer gesicherten Regelfinanzierung, um die sich das Archiv derzeit an verschiedenen Stellen bemüht. Denn die Notwendigkeit eines Archivs dieser Art, welche auf eine alte Forderung der „Laienspielbewegung“ zurückgeht, steht außer Frage: Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Theaterpädagogik und deren Aufarbeitung tragen zum Bewusstsein über die verschiedenen Ursprünge und Ansätze, damit der Entwicklung und im nächsten Schritt dem Bewusstsein sowie der Verortung des Fachbereiches bei.

### Kontakt

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

### Wissenschaftliche Leitung

Prof. Dr. Marianne Streisand  
Professorin für Angewandte Theaterwissenschaft  
Tel.: (0591) 80090-411 oder -429 (Direktwahl)  
Mail: m.streisand@fh-osnabrueck.de

### Wissenschaftlicher Mitarbeiter

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



# Aus der Praxis – Für die Praxis

Aktuell • Innovativ • Qualitätsorientiert

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



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

Wir sind Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der evangelischen Kirche Kurhessen-Waldeck und der Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung der Diakonie. Die GISA – eine feste Größe in Hessens Bildungslandschaft. Die GISA trägt seit dem 16.06.2005 das Qualitätssiegel für Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. (LQW: [www.artset-lqw.de](http://www.artset-lqw.de))

Ihr Ansprechpartner bei der **GISA**:  
**Esther Schmitt** • Tel: 06421 94842-25 • E-mail: [e.schmitt@gisa-marburg.de](mailto:e.schmitt@gisa-marburg.de).  
Einen Einblick in unser Leistungsspektrum finden Sie auf: [www.gisa-marburg.de](http://www.gisa-marburg.de)

**Trainieren**

**Beraten**

**Entwickeln**

**Bewegen**





Magazin: Berichte, Tagungsbesprechungen

## Lektion Raumlaf!

### Die Tagung „Mehr als die Summe zweier Teile – Das Selbstverständnis der Theaterpädagogik“, Remscheid 24.–26.4.2008 – unverhoffter Beginn einer neuen Bewegung?

Hans Dönitz von DAS Ei – Theaterpädagogisches Institut Bayern e. V. eröffnet mit einem Tagungs-Bericht einen mit Bernd Köhler von der LAG Theater-Pädagogik BW e. V. verfassten Vorschlag für einen praktischen Diskurs zur Theaterpädagogik

#### Remscheid, 26.4.2008, Tagung „das Selbstverständnis der Theaterpädagogik“, Nachmittag

*Wir gehen durch den Raum. Die Konferenz-Stühle sind zur Seite gestellt. 70 Leute laufen in dem Band an der Fensterseite des Atriums umher. Mir begegnen die anderen, vorüberlaufende Blicke, das Mikrofon: „Sucht nach ... krack ... Emotionen ... krack“?! Wir sollen nach Emotionen suchen? Ich versuche, meine Emotion zu finden. Nun, recht eng ist es hier ... aber ist das richtig so, hab ich die Übung verstanden? Fragender Blick, jemand flüstert mir zu, es sei wohl so gemeint: „Augenblicke, in denen wir mit Theaterpädagogik, ähh mit unserem Beruf Emotionen verbunden haben“. Ich laufe weiter umher, besinne mich.*

*Angst vor dem Scheitern, das Gefühl der Herausforderung, das Glück nach der Aufführung und Ähnliches geht mir durch den Kopf. Mir begegnen die anderen, vorüberlaufende Blickkontakte, fast nur Unbekannte. Das Mikrofon knackt wieder, zwei, drei Worte, mehr höre ich nicht, nur das Trampeln der Füße auf dem Boden. Ich drehe den Hals, sehe die Referentin reden, höre aber nix, technischer Fehler. Wir laufen jetzt wohl schon 10 Minuten hier umher. Mir wird die Hand gereicht, kurzer ratloser Moment. Andere haben mehr verstanden, schütteln sich die Hände zu und reden miteinander. Ich frage, komme mir bescheuert vor, verstehe dann wieder: Ok, wir erzählen uns konkrete Erlebnisse ... nun, ich bin spontan, beginne irgendwas zu erzählen. Es wird laut, Stimmengewirr, „bitte Weitergehen und Partner wechseln“ schreit die Mikrofonstimme – skurriles Lachen, Kommentare, alle stehen im Raum und reden.*

*Als wir die Übungen beenden, bin ich verärgert. Es scheint, als sei dieses „Wir gehen durch den Raum“ überflüssig geblieben. Als wir begannen, hatten wir die Erwartung, wir würden einen körperlichen Zugang zum Thema nehmen. Wir sind dann doch nur schlicht gelaufen und haben gedacht und geredet und rumgestanden. Keine Variationen, keine Bewegungsimpulse, kein Freeze, nichts. War das hier wirklich eine Theaterpädagogik-Tagung? War dieses Umherlaufen nicht lediglich ein Zuckerstückchen für diejenigen Teilnehmer der Konferenz, die partout ohne ein praktisches Zwischenspiel ihre Weiterarbeit in dem doch konstruktiven Prozess versagt hätten? Warum beschäftigte mich dieses Erlebnis so, warum betraf mich das so, hatte ich Grund, verärgert zu sein? Ich war auf eine gewisse Art und Weise*

*entwürdigt. Einer Diskussion, die vorher teilweise aufrecht hohem Niveau und mit guten Beiträgen geführt worden war, folgte ein mehr oder weniger konzeptloses Umherlaufen im Raum. Das wurde weder der Diskussion gerecht, noch war ich einverstanden mit dem praktischen Bild von Theaterpädagogik, das jetzt im Raum war. Es schien mir offensichtlich, dass diese Phase wohl für die Referenten nicht zum Kernprozess der Konferenz gehört hatte, dass es hier eher darum ging, einfach ein bisschen in Bewegung zu sein, um sich dann wieder der Diskussion zu widmen. Klar hatten vor allem technische Schwierigkeiten den Prozess durcheinander gebracht. Ich begann trotzdem, darüber nachzudenken, wie ich das wohl angeleitet hätte, ob ich das denn besser hinbekommen hätte? Wie denn das Thema angemessen im Raum zu bearbeiten gewesen wäre? Wie hätte ich auf das ausgefallene Mikrofon reagiert?*

*Auf alle Fälle hat diese praktische Phase stattfinden sollen, da sind wir uns im Pausengespräch mit 2 Kollegen einig. Wir vergewissern uns untereinander, dass diese Einheit sich stark unter Wert geschlagen hatte und stellen fest: Gerade hier gebe es um das Selbstverständnis der Theaterpädagogik, dass ein „Wir gehen durch den Raum“ nicht zu einem ironisch absolvierten Umherlaufen verkommt.*

*Auffällig schien zudem, dass sich doch die Konferenz erstaunlich schnell in Bewegung versetzt hatte, als es ziemlich unvermittelt hieß, dass wir uns dem Thema jetzt praktisch nähern würden. Wie selbstverständlich alle in dieses „Wir gehen durch den Raum“ eingestiegen waren, genau wussten, worum es geht – gab nicht auch das Hinweise zur Frage nach dem Selbstverständnis?*

Hans Dönitz

Warum diese nun doch recht ausführliche Beschreibung eines offensichtlich nicht unbedingt modellhaften Moments, der im Ergebnisprotokoll zur Tagung keine Erwähnung gefunden hat?

Wie sich schon am Morgen danach langsam herausstellte, hatte es dieser Moment in sich, eine interessante Konstellation aus Beteiligten, Thema und konkreter Situation. Auf gewisse Art und Weise war vieles zusammengefasst, Ausgangspunkt für Gespräche, Gedanken, neue Beziehungen unter Tagungsteilnehmern, schließlich Vereinbarungen. Das Tagungskonzept hatte also gut funktioniert, trotz oder gerade weil diese Praxiseinheit zunächst so ergebnisarm verlaufen war.

Zu dem Zeitpunkt, als die Tagung sich auf die beschriebene Art und Weise in Bewegung setzte, waren alle Spannungslinien, die verschiedenen Interessengruppen, Visionen und Optionen eines über Jahrzehnte gewachsenen Feldes in der Diskussion lebendig geworden, hatten Protagonisten gefunden. Es war klar,

dass wohl die Lösung für die Frage nach dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik nicht einfach in einem Rückzug auf bekannte Positionen zu finden sein würde, sondern irgendwie anders. Folgend der Aussage, jetzt müsse es praktisch weitergehen, sind wir dann einfach in den Raum gestartet, danach Cafépause, Arbeitsgruppen. Wahrscheinlich ein nicht ungeeigneter Moment für neue Kombinationen, Fragen und Antworten.

Zum Ende der Selbstverständnis-Tagung wurden selbstverständlich am Sonntag Plädoyers formuliert, mit denen sich aktivierte und inspirierte Teilnehmer von der Tagung verabschiedeten. Zumindest das Plädoyer für eine „praktische Theaterpädagogik-Erforschung im Raumlaf“ hat überlebt, vielleicht ist es Zeit, den von Raimund Finke im Herbst '08 in der Ausgabe der Korrespondenzen verfassten Tagungsbericht zu ergänzen: Ein Jahr nach der Tagung finden im Sommer 2009 zwei jeweils deutschlandweit besetzte Wir-Gehen-im-Raum-Forschungslabore statt: 19. Mai 2009 Nürnberg (organisiert durch DAS Ei) und 27.–29. August '09 Frankfurt (organisiert durch TIBA). Beide Labore haben sich eine praktisch zentrierte Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik auf die Agenda geschrieben.

Warum kam es auf der Tagung zu diesem Plädoyer? Zunächst sei behauptet, dass zu Beginn den wenigsten Tagungsteilnehmern das Wort „Raumlaf“ geläufig war. Manche mögen es irgendwo vielleicht schon einmal gelesen haben, die wenigsten jedoch hatten „Raumlaf“ als Bestandteil ihres aktiven Wortschatzes. Ganz anders dagegen mit „wir gehen durch den Raum“ – das kannten alle. Sie kannten es sowohl als Praxis wie auch die Anleitungsworte, viele haben es als Bestandteil ihres Konzepts z. B. im Warm-Up, viele haben es beim Notieren einer Übung schon zu Text verarbeitet. So wie auch jetzt, wo dieser Artikel geschrieben wird, fast niemand heute „Raumlaf“ als eines seiner/ihrer zehn Hauptworte zur Konzipierung theaterpädagogischer Einheiten in Gebrauch hat, so war das auch zur Tagung.

Entsprechend ratlos und zunächst unklar waren die Reaktionen auf das schon zum Tagungsabschluss vorgebrachte Plädoyer zunächst geblieben, dass doch im Raumlaf nach dem theaterpädagogischen Selbstverständnis gesucht werden sollte. Natürlich wussten alle, was mit dem Wort gemeint sein möge, konnten spontan zuordnen, dass ja immer wieder in einem Spiel, einer Übungen, einem Projekt dieser Satz fällt „Gehen durch den Raum“. Dass hinter diesem Begriff aber vielleicht mehr Bedeutung stecken könnte, das vermittelte sich kaum. Gespräche löste es gleichwohl aus, verband sich irgendwie mit der Aufforderung, Theaterpädagogik



neu zu denken jenseits der bekannten Gegenüberstellungen von Theater versus Pädagogik.

Dieses Thema hatte Gitta Martens schon in der Eröffnungsrede mit einem bemerkenswerten Gedanken in Schwung gebracht: Zum Tagungstitel „Mehr als die Summe Zweier Teile“ hatte sie dem Sinn nach angemerkt, dass dieser Titel die Perspektive der Gründergeneration reflektiere, die Theaterpädagogik tatsächlich aus Theater und Pädagogik zusammensetzen hatten und hierbei je nach ihrer persönlichen Herkunft eben die verschiedenen Konzepte einer eher künstlerischen oder eher pädagogischen Theaterpädagogik hervorbrachten. Für die nächste Generation, die aktuell noch in Ausbildung sei oder jüngst ihre Ausbildung absolviert habe, die Theaterpädagogik als Erberberuf sähen, stelle sich die Frage gar nicht so, erlebten sie doch Theaterpädagogik als Einheit. Angesichts dessen, dass erstmalig die Vertreter der neuen Generation in der Überzahl auf der Tagung waren, war mit dieser Frage ein wesentliche Denkrichtung gefunden:

Wie könnte es möglich sein, den sich abzeichnenden Generationenwechsel in der Diskussion angemessen zu repräsentieren? Wie wäre zu verhindern, dass die Tagung nach dieser Feststellung einfach wieder in jahrzehntelang eingeschliffene Denkmuster und Dialoge der Protagonisten der Gründergeneration zurückfällt?

Wenn die „neue Generation“ Theaterpädagogik „als Einheit erlebt“, dann als „Einheit in der Praxis“, die die einzelnen am Ort ihrer Ausbildung vorfinden. In dieser Einheit (Identität) liegt ein wesentlicher Schlüssel zum Selbstverständnis. Der „Raumlauf“ war auf der Tagung evident ein kleinster gemeinsamer Nenner aller Beteiligten, eine Gemeinsamkeit in der Praxis. Und das zunächst unbeachtet der Frage, ob es denn nun ein gelungener oder weniger gelungener Raumlauf war und was denn überhaupt die Kriterien für einen gelungenen oder nicht gelungenen Raumlauf seien. Nicht, dass diese Fragen irrelevant seien. Ganz im Gegenteil: Durch den Raumlauf wurden sie neu aufgeworfen, die Beteiligten hatten plötzlich ein konkretes, gemeinsam erlebtes Beispiel anhand dessen die Fragen nach Kriterien etc. konkret wurden.

Mit solchen Fragen hat sich vom Raumlauf auf der Tagung also eine lang anhaltende Diskussion unter Theaterpädagogen aus halb Deutschland entwickelt, Theaterpädagogen, die sich vor der Tagung noch nicht kannten und nun zusammen Seminare und Artikel in Angriff nehmen. Dabei braucht es trotz teilweise krass unterschiedlicher Positionen der Akteure gar keiner langen Vorabgespräche, das Konzept der zwei „Raumlauf-Forschungs-Labore“ 2009 ist denkbar einfach: Verschiedene Referenten leiten hintereinander eine theaterpädagogische Einheit mit Raumlauf an und stellen sich dann der Diskussion. Dies sind erste Schritte auf einem Weg, Theaterpädagogik von unten zu denken, aus der vielschichtigen Praxis des

Raumlaufens heraus den Weg in die Theorie zu suchen.

### Ausblick

Zum Abschluss seien noch knapp einige Ansätze versammelt, was die nächsten Schritte sein könnten, wie die Ergründung vom Raumlauf als Grundkategorie einer theaterpädagogischen Didaktik sinnvoll wird:

- Raumlauf ist wie z. B. „Frontalunterricht“ in der Schule eine der grundsätzlichen Formen, in der Theaterpädagogik im Raum existiert. Es finden sich nur wenige weitere solcher theaterpädagogischer Settings im Raum oder Raumformen, die ähnlich konkrete Implikationen mit sich bringen: Die Kreisform, die Publikum-Bühne-Form (Forum, Plenum, Halbkreis etc.), sowie Kleingruppenformen. Diese Settings der theaterpädagogischen Praxis lassen sich z. B. konkret im Raum untersuchen hinsichtlich ihrer Wirkweise und ihrer Wirkung.
- Raumlauf wirft Grundfragen zur Anleitung von Theaterpädagogik auf. Wir denken an eine Leitung, die mit im Raum umherläuft, genauso wie an eine Leitung, die von einem festen Punkt aus den Raumlauf überblickt. Wir hören Worte, hören Musik, hören Stille der Leitung.
- Raumlauf definiert den Arbeitsraum, in dem Theaterpädagogik stattfindet. Recht verschiedene Räume sind denkbar, wichtigstes Kriterium für diese Räume ist Raum zum Laufen, sollte sich eine Tafel im Raum befinden, so spielt sie im Raumlauf keine zentrale Rolle, Tische und Stühle sind allenfalls als kreative Hindernisse zu gebrauchen, ansonsten werden sie auf den Flur gestellt. Wenn wir über Raumlauf nachdenken, gewinnen wir Kriterien dafür, was ein guter Raum für Theaterpädagogik ist
- Raumlauf scheint auf den ersten Blick beliebig. Raumlauf kommt vielleicht auch gerne als „Verlegenheitslösung“ zum Einsatz, wenn gerade halt nichts anderes sinnvolles einfällt. Dennoch muss diese Praxis und auch das Wort „Raumlauf“ selber alles andere als beliebig sein, wenn alle Anwesenden einer Tagung intuitiv eine konkrete Praxis damit verbinden, obwohl sie in der Mehrzahl das Wort noch gar nicht aktiv kannten.
- Raumlauf als Begriff zur Praxisbeschreibung ist trennscharf und eindeutig mit Theaterpädagogik verknüpft, 70% der Treffer in Google sind auf Theaterpädagogik beziehbar<sup>1</sup>. „Gehen durch den Raum“ wird von Google ebenfalls noch in der Mehrzahl mit Beschreibungen theaterpädagogischer Praxis beantwortet.
- Raumlauf verbildlicht wesentliche Aspekte von Theaterpädagogik sehr treffend, insbesondere gerade jene Aspekte, die dem normalen Menschen auf der Straße weniger in den Sinn kommen, wenn er oder sie das Wort „Theaterpädagogik“ das erste Mal

hört, jene Aspekte, die dann nur mühsam erklärbar sind: Wir denken an körperlich sichtbares Handeln. Wir denken an einen lebendigen, aktiven Gruppenprozess, wir denken nicht an Stehen, Sitzen, auch weniger ans Auftreten, nicht das Reden, den Text, nicht die Regie, nicht das Werk haben wir vor Augen.

Raumlauf ist ein unauffälliges Wort, fast scheint es müßig, sich länger damit zu beschäftigen. Und doch steckt allein linguistisch betrachtet einiges darin, steht vieles dahinter. Wir möchten behaupten, dass dieses Wort gebraucht wird. Es gibt genügend Begriffe, die Theaterpädagogik als „großes Konzept“ formulieren und genau ob Ihrer Größe aber kaum noch in den Mund des Theaterpädagogen passen.<sup>2</sup> Raumlauf in den Mund zu nehmen, Raumlauf anzuleiten und über Raumlauf zu diskutieren, dazu wollen wir „Praktiker“ wie „Theoretiker“, „Ästhetiker“ wie „Sozialarbeiter“ zugleich auffordern: Im „Raumlauf“ – praktisch wie theoretisch – sind neue Begegnungen, neue Perspektiven möglich.

Schließen wir mit einem Eindruck von Bernd Köhler nach dem Raumlauf-Forschungs-Labor Mai 2009 in Nürnberg:

*Wir haben erfahren, dass, wenn wir uns gegenseitig theaterpädagogisch arbeitend erleben, verstehen wir – sofort. Die Fragen „was, wie, warum“ und die daraus resultierenden Gespräche sind auf einmal sehr konkret, engagiert und erfrischend kontrovers, aber führen auch zur Erkenntnis großer Gemeinsamkeiten.*

*Wie wir uns dabei in Nürnberg ohne Konkurrenzgebe begegneten und miteinander arbeitend engagiert austauschten, hat Lust und Mut gemacht auf „MEHR“.*

*Wenn es gelänge, bei jeder BuT-Tagung einen Labor-Anteil zu haben, käme aus meiner Sicht eine breitgefächerte, permanente Selbstverständnisdiskussion in Gang und mit Riesenschritten voran.*

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Siehe hierzu den Artikel „a walk around the room“ in diesem Heft

<sup>2</sup> Was für die politische Durchsetzung solcher Konzeptionen wohl als notwendig erachtet wird. Dennoch birgt es im Diskurs ein doppeltes Problem, wie wir am Beispiel von Theaterpädagogik als „ästhetische Bildung“ hier kurz andeuten wollen: Neben der Verdopplung der Zweibegrifflichkeit aus „Theater“ und „Pädagogik“ entwickelt der Gestus der Worte eine Wirkung, die uns immanent auf Höheres verweisen möchte. „Ästhetische Bildung“ hat somit rein begrifflich schon eine Tendenz in Richtung „großer Bühne“ (und will das vielleicht auch gar nicht anders). Eher am praktischen Prozess orientierte Theaterpädagogen werden mit diesem „Klang“ des Begriffs deshalb auf Kriegsfuß stehen, was eine vielleicht angestrebte Integrationskraft konterkariert und „ästhetische Bildung“ reduziert zu einem Begriff der wissenschaftlichen Beschreibung, der pädagogischen Legitimation und der künstlerischen Identifikation.



Magazin: Berichte, Tagungsbesprechungen

**Einladung zum Buchprojekt „Theater mit mir“****Fortsetzung des Erfahrungsaustausches zur Konferenz „Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“ im Mai 2009 in der HMT Rostock**

In den 1950er Jahren wurde Marlow durch seine Experimente mit Rhesusaffen berühmt. Die Affchen, mit denen Marlow experimentierte, wurden gleich nach der Geburt von ihrer Mutter getrennt und wuchsen im Labor mit zwei verschiedenen Mütter-Attrappen auf. Eine dieser Attrappen hatte eine Felloberfläche, die andere bestand aus Maschendraht, in die eine Milchflasche integriert war. Marlow konnte durch seine Experimente zeigen, dass die Rhesusaffen mehr als 23 Stunden am Tag

bei ihrer Fellmutter verbrachten und nur zum Trinken die Drahtmutter aufsuchten.

Diese Ergebnisse inspirierten John Bowlby – den Begründer der Bindungstheorie – dazu, dass das Bedürfnis nach körperlicher und emotionaler Nähe auch beim Menschen genetisch prädisponiert sei. In unzähligen Studien konnte dokumentiert werden, dass dieses Bedürfnis insbesondere bei emotionaler Belastung aktiviert wird.

Und auch dieses Verhaltensmuster findet sich in den Experimenten von Harlow wieder. Harlow ängstigte seine Laboraffen mit einem mechanischen Monster, das ein lautes Geräusch machte, indem es das Maul auf- und zuschnappte. Würden die Affchen mit diesem Monster konfrontiert, suchten sie sofort Schutz bei ihrer Fellattrappen-Mutter. Nachdem sie sich etwa 20 Sekunden ängstlich angeklammert hatten und den Kopf in das Fell der Attrappe vergruben, veränderte sich das Verhalten der Versuchstiere, oder wie Marlow es ausdrückte, die ganze Persönlichkeit des Tieres verwandelte sich. Die Attrappe fest umklammert drehte es sich dem Monster zu, schaute es an und bedrohte es in vielen Fällen sogar.

Was war geschehen? Die Sicherheit der Mutter erlaubte offenbar dem Affenjungen, sein Verhalten zu ändern. Statt sich ängstlich im Fell zu vergraben konnte es sich jetzt das Monster anschauen und ihm sogar drohen.

Inzwischen ist es ein Standard in der humanpsychologischen Bindungstheorie, dass auch Menschen nach dem gleichem Muster Stress, Ängste und sogar Traumata bewältigen. Stress und Ängste werden reduziert, wenn Menschen emotionale Unterstützung bei signifikanten Bezugspersonen suchen und erhalten. Menschen, die sich in einer Beziehung sicher fühlen, sind nicht nur besser in der Lage, das Bedingungsgefüge akuter Belastungen zu explorieren. Auch die Exploration vergangener, traumatischer Erfahrungen wird zumeist so erst möglich. Um aktuelle emotionale Belastungen sowie erlebte Traumata zu bewältigen, ist – in bindungstheoretischer Terminologie – ein ‚Hafen der Sicherheit‘ (haven of safety) oder eine ‚Sichere Basis‘ (secure base) unabdingbar.

Was haben nun Marlow's Affenexperimente und Bowlbys Bindungstheorie mit theaterpädagogischen bzw. -therapeutischen Interventionen zu tun?

Henri Julius und Marion Küster

Aus unserer Sicht eignen sich theaterpädagogische und -therapeutische Interventionen vorzüglich, um einen sicheren Raum zu schaffen. Dieser sichere Raum kann die Möglichkeit schaffen, sowohl akute, kritische Lebensereignisse als auch erlebte traumatische Erfahrungen zu explorieren und zu bewältigen. Die Analogie zu den Marlow-Experimenten wird deutlich. Auf dem Hintergrund aktueller neurobiologischer Ergebnisse verweist diese Analogie zudem auf vergleichbare Mechanismen und Strukturen der Stress- und Angstbewältigung bei allen höher entwickelten Säugetieren.

Nun zu unserer Idee für die Buchveröffentlichung.

Die diesjährige Konferenz „Theater mit mir“ in Rostock hat deutlich gemacht, dass das Konzept des sicheren Raumes (secure space) einen zentralen Platz in der aktuellen Diskussion einnimmt. Wir würden dieses Konzept gerne theoretisch verankern und Ihre Erfahrungen mit theaterpädagogischen und -therapeutischen Interventionen in sicheren Räumen dokumentieren.

Im Rahmen dieser Dokumentationen sind v. a. folgende Fragen von Interesse:

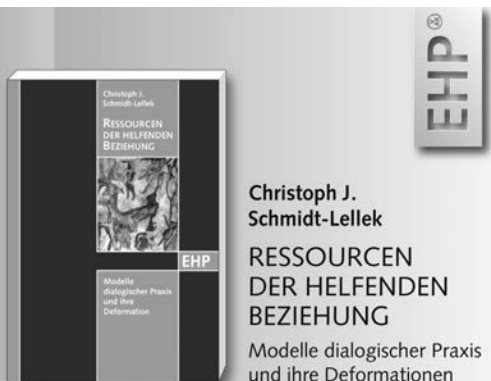
- Mit welcher Zielgruppe arbeiten Sie?
- Wie stellen Sie für die Mitglieder dieser Zielgruppe einen sicheren Raum her?
- Welche Techniken nutzen Sie, um einen sicheren Raum herzustellen?
- Woran erkennen Sie, dass es Ihnen gelungen ist, einen sicheren Raum herzustellen?
- Wie reagieren die Teilnehmer der Theatergruppen auf einen sicheren Raum?
- Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Schaffung eines sicheren Raumes?
- Welche Bedeutung messen Sie dem Konzept des sicheren Raumes in Ihrer Arbeit zu?

Wenn Sie Interesse an einer Mitarbeit an diesem Buchprojekt haben, möchten wir Sie bitten, uns ein Abstract Ihres Beitrages bis zum 1. November dieses Jahres zuzusenden.

Zur Information über die Konferenz können Sie mehr im Internet erfahren unter: [www.theater-mit-mir.de](http://www.theater-mit-mir.de)

In der Hoffnung, Sie als Autor für unser Buchprojekt gewinnen zu können, verbleiben wir mit besten Grüßen.

Henri Julius und Marion Küster



Christoph J.  
Schmidt-Lellek

**RESSOURCEN  
DER HELFENDEN  
BEZIEHUNG**

Modelle dialogischer Praxis  
und ihre Deformationen

390 Seiten · ISBN 978-3-89797-040-3 · EUR 30,- / CHF 47,90



Christoph Mandl,  
Markus Hauser,  
Hanna Mandl

**DIE  
SCHÖPFERISCHE  
BESPRECHUNG**

Kunst und Praxis des  
Dialogs in Organisationen

250 S., zahlreiche Abb. und Fotos · ISBN: 978-3-89797-057-1  
EUR 34,00 / CHF 54,00



# Interdisziplinarität in der ästhetischen Bildung

Die Künste nähern sich an. Die Schulfächer auch?  
 »Fokus Schultheater« verbindet aktuelle Fachdebatten und praktische Anregungen zu einer bildungspolitischen Forderung: In den ästhetischen Fächern müssen die Grenzen der Disziplinen überschritten werden!



Bundesverband Theater  
 in Schulen e.V. (Hrsg.)  
**Theater.Musik**  
 Fokus Schultheater 08

116 Seiten, mit zahlreichen  
 s/w-Abbildungen und DVD  
 Softcover | DIN A4  
 ISBN 978-3-89684-187-2  
 Euro 14,- (D)

Weiterhin lieferbar:

**Objekte.Figuren** – Fokus Schultheater 07  
 ISBN 978-3-89684-186-5  
 Euro 14,- (D)

**perfekt.verspielt** – Fokus Schultheater 06  
 ISBN 978-3-89684-185-8  
 Euro 14,- (D)

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

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

Abonnement unter ISSN 1864-8053

## Theater.Musik

Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.)

Erhältlich im Buchhandel  
 oder über [www.edition-koerber-stiftung.de](http://www.edition-koerber-stiftung.de)

## REZENSIONEN

### Unsere Brut. Themenheft der Zeitschrift Ästhetik und Kommunikation.

*Es ist das Kind, das rüttelt  
an allen Stäben dieser Republik,  
sie zu verbiegen  
und sucht ...*

(Jörg Richard: Zuletzt an einem Seil hangelnd)

Die Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“ gehörte bis in die späten 80er zu meinen Pflichtlektüren. Immer wieder gab sie mir auch für theaterpädagogische Fragestellungen wichtige Impulse – und das nicht nur wegen, sondern auch trotz ihrer etwas verspielten ästhetischen Intellektualität, die für mich neben politisch-gesellschaftlichem Engagement ein besonderes Markenzeichen dieser Kulturzeitschrift war. Und *noch ist*, wie ich im Wiederlesen feststellen konnte. Aus zwei Gründen kann und sollte das vorliegende Novemberheft für Theaterpädagogien interessant sein. Der Themenschwerpunkt „Unsere Brut“ beschäftigt sich mit den neuen Herausforderungen durch Kinder und Jugendliche, gerade in ihren disparaten Spielarten von letzten Reservaten gepflegter Bürgerlichkeit bis in die Migrantenghettos oder auch ins so genannte bildungsferne Milieu hinein und schließlich bis zu kriminellen oder halb-kriminellen Rändern. Das intellektuelle Flaggschiff des Heftes gehört streng genommen nicht zu diesem Schwerpunkt. Es ist die „Abschiedsvorlesung“ Jörg Richards unter dem Titel *Geschichten von der verlorenen Rolle*, mit der er sich vor gut einem Jahr von der Universität Bremen und dem von ihm mit aufgebauten Fach Kulturwissenschaft verabschiedete. Jörg Richard knüpft hier an seine Anfänge in der (Rollen-)Spielpädagogik an und damit an die Anfänge dessen, was heute Theaterpädagogik heißt, und fragt, was aus einem Theater und schließlich auch aus einer Gesellschaft geworden ist, die ihre „Rolle“ verloren hat. Er nimmt damit aktuelle Fragen des Theaters ins Visier und Fragen nach dem Gesellschaftlichen in der Kunst.

„Unsere Brut“ ist ein mehrsinniger Titel. Das *Editorial* spricht von aktueller Irritation der Gesellschaft durch ihren Nachwuchs in einer Zeit, in der die kulturellen und bürgerlichen Maßstäbe von Kindheit zu „verkümmern“ scheinen und unterschiedliche kulturelle Konzeptionen von Kindheit aufeinander stoßen. Eine Reaktion darauf ist die „kalkulierte Panik“, die medial geschärfte Polarität von pädagogischen „Gruselgeschichten“, von „schwarzer Rede“ über kindliche Tyrannen usw. und damit korrespondierenden Erlösungstopien, die in Jürgen Oelkers Blick auf *Erziehungsbestseller* unter die Lupe genommen werden. Jörg Richard, der

gemeinsam mit Ilse Bindeseil und Dorothea Hauser die Hefredaktion betreut hat, nähert sich dem widersprüchlichen Brut-Begriff mit einigen feuilletonistischen Schnapsschüssen, die die ursprüngliche wärmende Fürsorge für das Gelege ins Bild bringen, aber auch Andersens „hässliches junges Entlein“, also die augenscheinlich „missratene“ und darum verstoßene Brut (die sich am Ende allerdings in einen schönen und geliebten Schwan verwandelt). Ins Bild kommen andererseits die angstbesetzte „Teufelsbrut“, das gefährlich Gärende des noch halb verborgenen, unheimlich sich zusammenrottenden Neuen oder Fremden, wie es in einschlägigen Buch- und Filmmitteln aufscheint (und das am besten ausgemerzt oder verschlungen werden sollte, wie es Kronos vorsorglich mit seinen Kindern tat) und schließlich der „schnelle Brüter“ der Atomindustrie und – im Karriere- und Effektivitätsdenken – der Bildungsindustrie. Das sind scharfe innere Kontraste in diesem Begriff der „Brut“.

Diesen Leitmotiven liefern eine Reihe von Aufsätzen und Artikeln den sozialen Stoff: Sibylle Recke berichtet von Schulerfahrungen mit karriereorientierten Mittelstandseltern, von Pisa-Schuldgefühlen, von Migrantenklassen und der Furcht und Flucht bestimmter Elterngruppen aus diesen Lernzusammenhängen, Jutta Schöler reflektiert den „Mythos Lernbehinderung“, Monika Aly die „fürsorgliche Belagerung“ der Kinder durch eine allzu einengende elterliche Steuerung und „Animation“ kindlicher Lernschritte und Handlungen, Andreas Galling-Stiehler sucht die „Brut“ in der „allumfassenden Konsumhölle“ auf. Gegenwelten werden sichtbar in dem „Giraffenkinderhaus“ von Moriz Hoffmann-Axthelm, in Gabriele Kleins Entwurf von „Tanz als Bildung“ mit historischen Rück- und internationalen Rundumblicken und einer Konzeption, die den Tanz über die „Metapher für das Ortlose, Flüchtige, Vergängliche“ hinaus als einen Schlüssel zur „unterirdischen Geschichte des Körpers“ (Horkheimer/Adorno) entdeckt. Ähnlich instruktiv berichtet Susanne Jüdes über ihr schon über zwanzig Jahre dauerndes „Schulprojekt Musiktheater“. Viele Details einer engagierten künstlerischen Arbeit in der Schule werden dabei sichtbar – nur schade, dass diese Mitteilungen auf der Ebene eines spontanen, kaum redigierten Interviews verbleiben.

In der Ä&K-Gesprächsrunde kommen schließlich die Jugendlichen selbst zu Wort. Sie sprechen über Trends, Markenfixierung und Moden, über Vorbilder und Gruppenbildungen – vom Emo, HipHopper oder Proll, Skater bis zum Punk, über wechselseitige Fehden bis zum brutalen Zusammenstoß, aber auch in bemerkenswerter

Weise über die Durchlässigkeit und Gebrochenheit solcher Klischees, auch über Identität und Selbstbewusstsein, und alles in einer durchaus lockeren Distanz zu sich selbst und ihrem auch für sie selbst fühlbar wechselnden und vorübergehenden Status. Ein berührender und instruktiver Bildkommentar dazu sind die Zeichnungen von Gabriele Neumann-Schirmbeck: Langzeit-Porträt-Serien zweier Jugendlicher, eines Mädchens und eines Jungen, die den Umschlag schmücken und das ganze Heft durchziehen. Sie zeigen Erstauntheit und Skepsis in den Gesichtern, klare und zerfließende Blicke, Störrisches und Trauriges, manchmal Freches, Motziges, kein Lächeln, hie und da vorsichtige Anflüge von Schönheit im Mädchengesicht, aber auch vorzeitig Gealtertes, im ganzen also die Skala von neugierigem Sich-Öffnen bis zu harter Verschlossenheit, die Jugendlichen heute eigen ist – „im Alp verloren“ (wie es in einem der eingeschobenen Gedichte Jörg Richards heißt) und auf der Suche nach oder auch nur in Erwartung der „Rolle“, die man ihnen oder auch zuzumuten sich anschiekt, die sie spielen – oder mit der sie sich in das Spiel der Erwachsenen einmischen könnten.

Der Aufsatz Jörg Richards, obwohl aus anderen Zusammenhängen entstanden, nimmt indirekt hier seinen Faden auf und korrespondiert so letztlich doch mit wichtigen Fragen des Themenschwerpunktes. Ausgangspunkt ist der Begriff der „Rolle“, wie er seit den 50/60er Jahren in einer Art „Begriffsmigration“ aus dem Theater in die Sozialwissenschaften einwanderte und dort für eine Weile zum herrschenden Paradigma wurde: Soziologie, Psychologie und Pädagogik, und hier nicht zuletzt die *Spiel- und Theaterpädagogik* (damals noch weitgehend als *Interaktionspädagogik* verstanden) wurden zeitweise von diesem Begriff beherrscht, bis er sich in den späten 80ern verlor und mit dem Begriff auch die „Rolle“ selbst als gesellschaftliches Handlungsmuster verschwand. Sie war – wie schließlich auch im Theater – fadenscheinig und leer geworden. Jörg Richard sieht die eliminierenden Kräfte gleichsam als Gegenbewegungen: Schon um die Wende der 80er Jahre beklagt Richard Sennett in seinem einschlägigen Buch den „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ durch die „Tyrannei der Intimität“, d. h. die mit der Sehnsucht nach scheinbar authentischem Leben verbundene Verweigerung, in der Gesellschaft öffentliche „Rollen“ anzunehmen. Mit der ungebremsen Globalisierung erfolgt im Gegenzug die Umwandlung des öffentlichen Lebens in eine inszenierte kommerzielle Schau-Welt, die in alle Nischen eindringt und die Spannung



zwischen Individualität und gesellschaftlichem Verhalten in der Rolle auflöst. Die kommerziell performierte und sich medial immer neu performierende oder auch „theatralisierende“ Gesellschaft spiegelt sich – so Jörg Richard – konsequent in dem neuen Paradigma des *Performativen* in den Theater- und Kulturwissenschaften, das die gegenwärtige Kultur als Wechselspiel einer „Kultur der Inszenierung“ und einer „Inszenierung von Kultur“ (Fischer-Lichte) erscheinen lässt.

Interessant ist, wie und wo Jörg Richard neue Gegenbewegungen ausmacht: da, wo diese inszenierten Welten ihre Risse zeigen, an den Rändern der Gesellschaft, im aufbegehrenden Milieu junger Menschen, konkret etwa im „skriptlosen“ Personal von *Shoppen und Ficken*, dem Skandalstück von Mark Ravenhill aus den späten 90ern, wo angesichts des Restangebots stabiler gesellschaftlicher Strukturen die eigenen „kleinen Geschichten“, spontane, sozusagen von Tag zu Tag neu spielbare Lebensentwürfe und „Rollen“ als ein Ausweg erscheinen. Oder auch im Aufschrei des Pollesch-Theaters, das – „niemals selbstreferentiell“ – seinen Impuls aus den „polit-ökonomischen Verhältnissen“ bekommt und sich nicht im Performativen „verliert“: „Vielmehr gestaltet es künstlerisch den dialektischen Prozess des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft als experimentelle Expression.“ Eben diese Dialektik ist für Jörg Richard in der „Doppelbindung des Theaters“ wirksam: der Bindung an das „Soziale und Gesellschaftliche“ und an das „Ästhetische“. Gleiches gilt für die „Rolle“. Auf diese Doppelbindung muss sich auch das *performative* Moment des Theaters einlassen, will es nicht leer laufen. Es kann sich an der wie auch immer „ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft“ (Ralf Dahrendorf) nicht „vorbeimogeln“. Jörg Richards *Geschichten von der verlorenen Rolle* zeigen so das Theater und die Gesellschaft auf der Suche nach dieser „verlorenen Rolle“ oder auch bei dem mühsamen Versuch, mit Bruchstücken übrig gebliebener, fragmentarisierter Rollen neu ins Spiel zu kommen. Schade, dass es sich bei dieser scharfen Diagnose um eine „Abschiedsvorlesung“ handelt, es sollte von Rechts und Inhalts wegen eine Antrittsvorlesung sein.

Hans Martin Ritter

**Das Schweigen des Theaters – Der Regisseur Dimiter Gotscheff. Hg. von Peter Staatsmann/Bettina Schültke. Berlin: Vorwerk 8 2008. (256 S., ISBN 978-3-940384-10-2)**

Wer sich schon länger fragt, was es mit dem enormen Erfolg des Regie-Solitärs Dimiter Gotscheff auf sich hat, findet in diesem Band einige substantielle Antworten. Als „Arbeitsbuch“, als „Puzzle“ will sich der Band verstanden wissen, der pünktlich zum 65. Geburtstag des Regisseurs erschien, und in der Tat lassen sich die Werkstationen vorzüglich und gut dokumentiert



nachvollziehen. Insbesondere die Analysen einzelner Inszenierungen durch namhafte Autorinnen und Autoren, darunter Henning Rischbieter wie auch bulgarische Theaterwissenschaftler und Weggefährten Gotscheffs, eignen sich als Referenzkapitel. Hochinteressante Einblicke erhält man zudem in die Probenarbeit dieses Schauspielertheaters: Die Interviews mit Mitgliedern seines Ensembles und mit Gotscheff selbst sowie die Beiträge anderer enger Mitarbeiter werfen ein neues Licht auf die komplexen Produktionsprozesse. Die Karriere begann mit Heiner Müller und dessen „Philoktet“-Brief, der sich im ersten Kapitel neu abgedruckt und mit handschriftlichen Passagen versetzt findet und der im Anschluss eine gesonderte Einordnung erfährt. Die Person Gotscheff rückt dem Leser ebenfalls näher, gerade wenn Almut Zilcher oder Samuel Finzi ihr Profil erstellen. Als aufschlussreich für die Geschichte des deutschen Theaters erweisen sich zahlreiche Passagen, spannend wird es, wenn Margit Bendokat Einblicke gewährt in die kreative Auseinandersetzung mit anderen großen Regisseuren seit Brecht und über unterschiedliche Spieltechniken in Ost und West räsoniert. Über Gotscheff befindet sie: „Sein Schweigen ist anders.“ Ein längst überfälliges, sensibel aufgemachtes und kenntnisreiches Porträt, das einer konventionellen Werkbiografie manches voraushaben könnte.

Branka Schaller-Fornoff

**Improvisationstheater – Das Publikum als Autor – Ein Überblick, von Dagmar Dörger und Hans-Wolfgang Nickel, erschienen 2008 im Schibri Verlag**

„Ich bin zwei Öltanks“, das stand Mitte der Siebziger Jahre auf überdimensionalen gelben Fässern am Rande der Autobahn nach Frankfurt. Der Titel des Buches „Improvisationstheater – Das Publikum als Autor – Ein Überblick“ verspricht uns gleich zwei interessante Bücher in einem. Das Thema „Improvisation“ steht

zunächst im Vordergrund: Neben der Definition gängiger Begriffe findet man hier einen Abriss über die Theatergeschichte der Improvisation, die als ein wesentlicher Bestandteil des Theaters nahezu aller Epochen dargestellt wird, zurückgedrängt erst mit dem Siegeszug des bürgerlichen Literaturtheaters, um dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute wiederentdeckt zu werden. Warum sich der Schwerpunkt des Buches dann auf die Autorenschaft des Publikums verlagert, wird im Vorwort deutlich. „Das Buch war ursprünglich geplant als Darstellung besonderer Langformen mit dem Publikum als Autor. Im Laufe der Arbeit hat es sich zu einem umfassenden historischen wie systematischen Überblick über Improvisation und Improvisationstheater entwickelt.“ (S. 7) Leider gerät der Überblick über die jüngere Vergangenheit und aktuelle Gegenwart des Improvisationstheaters hier schon nicht mehr ganz so systematisch, stehen doch Ansätze der Schulpädagogik neben russischer Avantgarde, Stanislawski neben Piscator und Spolin, so dass nicht immer erkennbar wird, wann es sich eben um Improvisation als Methode in der Probenarbeit, Improvisation als kreativ-therapeutische Gruppenmethode oder eben um öffentliche Improvisation (also: Improvisationstheater) handelt. Der Charakter der stichwortartigen Materialsammlung verstärkt sich, je mehr die Beschreibung in die Gegenwart ankommt. Boal, Fox und Johnstone haben hier nur mehr einen (kurzen) Abschnitt gemeinsam, ein Überblick über die wichtigsten Spielformen etwa von Boal oder Johnstone fehlt. Stattdessen weitere Exkurse in schulpädagogischer, theaterpädagogischer und professioneller Theaterpraxis, worauf der, nun ja, Überblick über das Improvisationstheater an sich endet, um jetzt dem zweiten Buchvorhaben Platz zu machen: „Das Publikum als Autor“. Hatte sich beim öffentlichen Improvisationstheater die inhaltliche und ästhetische Kontrolle des Geschehens vom Autor/Regisseur auf die Spieler verlagert (die sich dabei gelegentlich vom Publikum durch Zuruf einzelner Worte helfen lassen), sollen jetzt Formate im Mittelpunkt stehen, bei denen das Publikum „zum primären Erfinder der Aufführung“ wird. (S. 7) Leider fehlt ein ähnlicher historischer Abriss wie zuvor beim Thema „Improvisation“ über die veränderte Rolle des Autors im Verlauf der Theatergeschichte. Stattdessen werden in Kapitel 2 Anwendungsvorschriften für Spielleiter für verschiedene Programme der Erfurter Gruppe „ImproVision“ aufgezählt. Schade nur, dass der wesentliche Teil der Autorenschaft des Publikums, nämlich die von ihm initiierten und gestalteten Szenen, ebenfalls fehlen. So lässt sich kaum erahnen, was denn nun eigentlich passiert, wenn man das Publikum zum „Autor“ macht, welche Schwierigkeiten oder Möglichkeiten dabei entstehen und ob z. B. die Methode Einfluss auf die „Texte“ der Zuschauer hat. Ohne Kenntnis von Zielgruppe, Gruppengröße und Entstehungszeit fällt es doppelt schwer, die angegeben „Langformen“

## Rezensionen

ästhetisch und theaterpädagogisch einzuordnen. Tatsächlich existiert eine internationale Praxis einiger ganz unterschiedlicher Theaterformen, bei denen das Publikum eine – an die Tätigkeit eines Autors – angelehnte Aufgabe erhält: „Beim Playback erzählen einzelne aus dem Publikum eigene Geschichten, die zum Spielstoff werden; in die Szene und ihre Gestaltung freilich wird das Publikum (in der Regel) nicht mehr einbezogen. Im Forumtheater wird ein vorab inszenierter Konflikt vorgespielt; die Diskussion des Konflikts und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten sind dem Publikum übertragen (...). Beim Instant Theatre übernimmt es, geleitet durch Fragen, Schritt für Schritt Entwicklung, Ausgestaltung und (zusammen mit den Instant-Spielerinnen) Aufführung der Story.“ (S.155) Schade nur, dass aufgrund der verkürzten Darstellung wiederum die Vergleichsmöglichkeit fehlt: Ein Textvergleich der „Autorentätigkeit“ hätte Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) hervorbringen können, so bleibt es hier bei einer Darstellung der – von den beiden Autoren in verdienter beharrlicher Praxis mitentwickelten eigenen Form „Das Publikum als Autor“. Angesichts der auch internationalen Verbreitung der drei anderen Formate ein schiefes Bild. Welche Art von Autorentätigkeit angestrebt ist und welche nicht, darüber lassen die Ratschläge an die Spielleiter, aus denen Kapitel 3 „Elemente des Improvisationstheaters“ hauptsächlich besteht, keinen Zweifel: „Überdies ist die Qualität der Vorschläge durchaus problematisch. (...) Aufgabe der Spielleitung ist es also auch, die Moderation so zu gestalten (...), dass ein bestimmtes Niveau nicht unterschritten werden kann.“ (S. 156). In Abwandlung des Grundgesetzes könnte man auch spöttisch sagen: „Eine Zensur findet statt“. Kaum vorzustellen, dass sich „echte“ Autoren solch lehrerhaft freundlich formulierte Bevormundung gefallen ließen. Tatsächlich ist ja die Abwesenheit von Bewertung, der temporäre Ausschluss der „Stimme der Kritik“ (Goleman et al. 1992) eines der wesentlichen Merkmale, die eine Autorentätigkeit des Publikums überhaupt erst ermöglichen. Mit welchem Sinn der Zuschauer zum Urheber der Kunst gemacht werden soll, bleibt weitgehend unklar, was doppelt schade ist, führen doch eben gerade unterschiedliche Anliegen auch zu unterschiedlichen Ergebnissen. In Kapitel 4 „Materialien zum Thema Improvisation“ erwartet uns dann wieder die – aus Kapitel 1 schon bekannte Raupensammlung: Buchzusammenfassungen und historische Anekdoten, Meyerhold vor Copeau, Tairow vor Moreno, Kommentar, Beschreibung und Zitat wild gemixt. Das mit einer Seite erstaunlich kurze Nachwort kann im entstandenen Dickicht der Begriffe kaum weiterhelfen, denn es fügt einfach noch weitere Beispiele aus dem zeitgenössischen professionellen Theater hinzu, ohne sich größer um das zuvor angerichtete Tohuwabohu zu kümmern. So ist zu zwei wichtigen Themen des Theaters / der Theaterpädagogik leider nur ein halbes Buch entstanden, eigentlich die Vorstufe zu mindes-

tens zwei Büchern, eine bunte Mischung aus ganz unterschiedlichen praktischen wie theoriebildenden Ansätzen, im Detail interessant und lehrreich, aber ohne die klärende Distanz und Verknüpfung, die uns Lesern zu Beginn versprochen wurde. Doch nicht zwei Öltanks. Schade.

Lorenz Hippe

### Zweimal Brecht im Kontrast

**Ulrich Kittstein: Bertolt Brecht. Paderborn: Fink 2008 (= UTB Profile) [100 Seiten, ISBN 978-3-7705-4568-1]**

**Frank Thomsen: Von der Taktik zur Tugend. Wandlung des Ethikkonzepts in Brechts marxistischen Dramen von 1929–1845. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008 (= Hamburger Beiträge zur Germanistik, Bd. 46) [336 Seiten, ISBN 978-3-631-58000-4]**

Spielleiter/innen oder Theaterpädagog/innen, die mit Brecht arbeiten wollen und für ihre eigene Vorbereitung oder zur Information ihrer Spieler/innen eine Einführung in Brechts Leben und Werk brauchen, können jetzt nach einem schmalen, handlichen Band in der Reihe UTB greifen, der ihnen einen Einstieg in Brechts Biographie und erste Informationen über seine Theatertexte, seine Lyrik und Prosa liefert. Hinzukommen in einem sog. „Service-teil“ – ein schrecklicher Begriff – eine Zeittafel, ein Werk- und Personenregister sowie hilfreiche Literaturhinweise am Ende der jeweiligen Kapitel. In der „Einführung“ benennt der Autor drei wichtige Aspekte zu Brecht: Dieser sieht den Menschen „als Teil eines gesellschaftlichen Gefüges“, er sieht „die sozialen Verhältnisse immer als dynamische“ und „den Stellenwert der Kunst (...) im weitesten Sinne aufklärerisch“, also mit einem „Gebrauchswert“. In der Biographie werden auf 12 Seiten die wichtigsten Fakten (auch mit gesellschaftlichen Bezügen zur DDR und BRD) mitgeteilt. Der Schwerpunkt liegt im Folgenden explizit auf den „Stücken“, die chronologisch zunächst für die Zeit der Weimarer Republik jeweils etwa auf einer Seite vorgestellt werden; es folgt eine kurze Präsentation der Theorie des epischen Theaters (9 S.) sowie etwas umfangreichere Interpretationen der großen Exildramen. Die Gedichte und die Prosa werden relativ kurz auf insgesamt 25 Seiten abgehandelt, Brechts umfangreiche theoretische Schriften zu Theater und Literatur, Kultur und Politik fehlen jedoch leider. Auch ein Kapitel zur Theaterpraxis und zu den Inszenierungen wäre sehr sinnvoll gewesen. Der Erkenntnisgewinn ist also recht begrenzt, aber zur ersten Lektüre über Brecht oder als schnelles Nachschlagelies ist diese Publikation durchaus hilfreich.

Ganz anders die umfangreiche Dissertation von Thomson zu einem der zentralen Themen in Brechts Texten: Moral und Tugend im Kontext der Marxschen Theorie. Auch hier werden in chronologischer Reihenfolge (1929–1945) acht Dramen und vier Lehrstücke von „Der Flug des

Lindbergs“ bis zum „Kaukasischen Kreidekreis“ jeweils in einer weitgehend textimmanenten Einzelinterpretation (Umfang zwischen 9 und 45 S.) untersucht. Dabei setzt der Autor sich kritisch mit der Drei-Phasen-Theorie in Bezug auf Brechts Werk auseinander und konzentriert sich statt dessen auf die Entwicklung Brechts mit „den Wendepunkten von der religiösen über die naturalistisch-vitalistische zur wissenschaftlich-marxistischen und schließlich zur moralisch-marxistischen Phase“ (S. 322) mit dem Höhepunkt des Zusammenspiels von Azdaks Taktik und Grusches Tugend im „Kaukasischen Kreidekreis“. Die Leser/innen (auch Theaterpädagog/innen) werden in diesem Kontext ohne Zweifel in den Textanalysen viele wichtige Beobachtungen und Interpretationsansätze finden, ob aber der Wandel der Ethikkonzeption wirklich im Zentrum von Brechts Theatertexten steht und damit eine „konsistente“ Theorie seiner Entwicklung gefunden worden ist, scheint doch zweifelhaft, zumal die Reduktion auf Inhaltsanalyse und Ideologiekritik und damit die Vernachlässigung ästhetisch poetischer Aspekte sowie die völlig Ausgrenzung der Theaterpraxis höchst problematisch ist. Die auf Motive und Figuren konzentrierte hermeneutische Erschließung von Textsinn bleibt gerade auch im Kontext von Brechts Lehrstücken und seinem epischen Theater(!) letztlich sehr begrenzt.

Florian Vaßen

### Zweimal Heiner Müller und die Geschichte

**Daniela Colombo: Das Drama der Geschichte bei Heiner Müller und Christa Wolf. Würzburg: Königshausen & Neumann 2009 (= Epistemata. Würzburger Wissenschaftliche Schriften. Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 662) [251 Seiten, ISBN 978-3-8260-4010-8]**  
**Theresa M. Ganter: Searching for a New German Identity. Heiner Müller and the Geschichts-drama. Oxford u. a.: Peter Lang 2008 (= East German Studies/DDR-Studien Bd. 16) [455 Seiten, ISBN 978-3-03911-048-3]**

Heiner Müller und das Geschichts-drama ist kein neues Thema in der Forschung; gerade mit seinen Revolutions- und Deutschland-Stücken hat er dieses Genre sichtbar bereichert und verändert, manche behaupten sogar an ihr Ende gebracht. Nach einem einführenden Kapitel zu „Mythos als Erbe“ konzentriert sich Colombo zunächst auf Müllers „Bild von der Geschichte als Gewaltkontinuum“, das sich anhand der „Reduktion und Radikalisierung“ des Medea-Mythos – ich lasse Christa Wolf in dieser Rezension beiseite – als Paradigma für die Kritik des europäischen Zivilisationsprozesses erweist (S. 37–72). Müller hat sich seit 1949 immer wieder mit diesem Stoff beschäftigt und so liegen neben drei publizierten Theatertexten noch einige Fragmente im Nachlass. In dem dritten Kapitel (S. 107–160) erweitert die Au-



torin ihren Blick auf andere Figuren mythischer und historischer Gewaltförmigkeit in Müllers Texten: Ödipus, Philoktet, Horatier, Prometheus, Herakles, aber auch die germanischen Nibelungen und Stalingrad. Müller schreibt nicht „pazifistisch“ gegen Gewalt, sondern gegen ihre Leugnung durch die Sieger der Geschichte und gegen die „faschistische Idee von Selektion und Ausbeutung“. Im abschließenden Kapitel wird „das Drama der Geschichte“ bei Müller und Wolf unter den Aspekten Faschismus, Geschlechterbeziehung, Gewalt und Opfer verglichen, aber auch als „Drama der Enttäuschung“ gesehen, in dem die DDR zugleich „Traum“ und „Alptraum“ war. Ganter beschäftigt sich, ausgehend von Müllers Biographie, vor allem mit der Frage der deutschen Identität, was doch überrascht, denn Müller löst ja gerade diesen Begriff unter Bezugnahme auf Brecht und den französischen Poststrukturalismus auf. Es folgen allgemeine Überlegungen zum Geschichtsdrama bevor Müllers Theatertexte „Germania Tod in Berlin“ und „Germania 3“ detailliert untersucht werden, zunächst – eigenartig vermischt – die historischen Hintergründe sowie Form und Stil (S. 47–96), dann in sehr konventionellen detaillierten Interpretationen (2 Kapitel mit insgesamt mehr als 200 S.!) die zentralen Themen und Figuren (Hitler, Stalin, Friedrich der Große, Rosa Luxemburg, Walter Ulbricht, Arbeiter, Kleinbürger und Huren, die Brüder etc.). Das abschließende Kapitel, Müllers Vermächtnis, beinhaltet erstens einen kurzen Vergleich der beiden Texte und stellt zweitens deren Rezeption dar; dabei fehlt allerdings jeglicher Hinweis zu wichtigen Inszenierungen und theaterpraktischen Auseinandersetzungen mit Müllers Texten! Am Schluss thematisiert die Autorin – wiederum recht unreflektiert – die Zukunft der deutschen Identität. Beide Publikationen greifen ein Spezialthema auf, aber während Colombo gute Einblicke in das postdramatische Theater à la Heiner Müller liefert, ist Ganter Untersuchung methodisch problematisch und allenfalls für besonders Interessierte an den beiden Deutschland-Stücken Müllers brauchbar.

Florian Vaßen

#### Dramenpoetik und Regietheater heute

**Birgit Haas (Hg.): Dramenpoetik 2007. Einblicke in die Herstellung des Theatertextes. Hildesheim u. a.: Olms 2009 (Germanistische Texte und Studien, Bd. 81) [169 Seiten, ISBN 978-3-487-13926-5]**

**Ortrud Gutjahr (Hg.): Regietheater! Wie sich über Inszenierungen streiten lässt. Würzburg: Königshausen & Neumann 2008 (= Theater und Universität im Gespräch, Bd. 6) [210 Seiten, ISBN 978-3-8260-3876-1]**

Meine Reaktion bei der Lektüre von „Dramenpoetik 2007“ war zwiespältig. Einerseits ist es

ein verdienstvolles Unterfangen, die aktuelle Dramenpoetik und die heutige Herstellung von Theatertexten zu diskutieren, andererseits gibt es in diesem Buch zu viele Unklarheiten, so dass von „Einblicken“ nur bedingt gesprochen werden kann. Heterogenität und Vielfalt wären ja gut, aber die Struktur dieser Publikation ist kaum nachzuvollziehen. Drei zum Teil belanglose Email-Interviews, einige für mich jedenfalls uninteressante oder sogar banale Beiträge (z. B. „Erfahrung“) stehen neben dem kurzen, aber wichtigen Text von Börgerding („Texte antworten auf Texte oder: Was ist ein Dramatiker?“), der sich mit Roland Barthes und Foucault auseinandersetzt, neben Lutz Hübners kurzer Beschreibung seines eigenen Schreibprozesses, Theresa Walsers „Sorgen einer Dramatikerin“ und Dea Lohers grundlegender Rede zur Verleihung des Bertolt-Brecht-Preises am 16. Juli 2006 in Augsburg, in der sie ihre für sie schwierige Situation als Schriftstellerin der „Ersten Welt“ offenlegt; dazwischen dann – unvermittelt – doch für Theaterpädagog/innen durchaus lesenswerte Ausführungen zum Unternehmenstheater von Malte Leyhausen. Das eigentliche Thema aber ist, wie in der informativen Einleitung deutlich wird, das Verhältnis von Dramentext und Inszenierung, genauer von „Postdramatik und Textdrama“, als eine – leider fast nur unterschwellige – Kritik am Regietheater.

Ganz anders die offene Diskussion von Theaterwissenschaftler/innen, Theaterkritikern und Theatermacher/innen über das Regietheater in Gutjahrs Publikation. Sie zeigen: „Wie sich über das Regietheater streiten lässt“. Hier wird sozusagen die andere Seite, die des Theaters akzentuiert – und wie viel lebendiger ist das! Aus den drei unterschiedlich besetzten Diskussionsrunden und den Interviews mit den Regisseuren Kriegenburg, Ostermeier, Stemann und Thalheimer erfährt man z. B. im Gegensatz zu den Emailinterviews in dem Band von Haas viel Substantielles über die aktuelle Theaterarbeit. Es findet eine Auseinandersetzung statt sowohl mit der Theaterkritik und Regiestilen als auch mit dem Zuschauerverhalten, vor allem aber mit heutigen Theaterformen, mit der „Zeitgenossenschaft des Theaters“ (Heeg), mit Problemen von Konsens und dem „anständigen Theater“ (Briegleb). Insbesondere aber wird der „Aufstieg und Niedergang eines fundamentalistischen Begriffs“ (Balme) untersucht, gemeint ist der Begriff *Werktreue*, der wie Regietheater oft im Feuilleton als „Kampfbegriff“ verwendet wird. Gutjahr macht in ihrem einführenden Beitrag deutlich, dass schon Goethe, Wagner und Max Reinhardt die Inszenierung als „autonome Kunstform“ verstanden haben und dass dem Regisseur eine sehr selbständige Rolle im Kunstprozess zukommt; der Text in seiner Vieldeutigkeit, die Erwartungshaltung und Wahrnehmungsweise der Zuschauer erhalten im sog. Regietheater einen neuen Stellenwert. Grundsätzlich wird überzeugend gezeigt, dass es erstens Werktreue nicht gibt und nie gab

und dass es deshalb auch die „Differenz“ zwischen Regietheater und Werktreue „nicht geben kann.“ Wer sich mit neuen Theaterformen auseinandersetzen und über die Diskussion um das Regietheater informieren will, der findet in diesem Buch vielfältige Hinweise und hilfreiche Anregungen – sehr lesenswert!

Florian Vaßen

#### Mettenberger, Wolfgang (2009) „Lasst mich auch den Löwen spielen!“ Regie- und Spielleitung im Amateur- und Schultheater

Wie sich „zwischen dem Kompetenzspektrum des Impulsgebens, Auf-den-Weg-Bringens und Begleitens, des Festhaltens und Verknüpfens und dem Kompetenzbereich für das im Moment Einfallende, Zufallende, Sich-Zeigende die Identität von Spielleitung im theaterpädagogischen Prozess [bildet]“ (vgl. Meyer, Jörg in: Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. S. 283–285) – das ist wahrlich ein komplexes Thema, das nicht ohne Grund immer wieder rege und kontrovers diskutiert wird: Seine Brisanz ist zum einen auf die politischen Wurzeln der Theaterpädagogik zurückzuführen. Gerade in Zeiten einer zunehmend um sich greifenden Entpolitisierung drängt sich z. B. die Frage auf, ob Theaterarbeit insbesondere bei gesellschaftspolitisch relevanten Themen einer starken Orientierungshilfe durch die Spielleitung bedarf (Regie) oder umgekehrt umso eher demokratisch verfasste, kollektive Produktionsformen wünschenswert macht. Das Thema Spielleitung ist eben deshalb von so zentraler Bedeutung, weil es die fundamentale Frage nach den pädagogischen und ästhetischen Grundannahmen berührt, mit denen Anleitende operieren; geht es um Leitungsprinzipien, steht das jeweilige Menschenbild zur Disposition.

Das jüngst erschienene Buch „Lasst mich auch den Löwen spielen! Regie- und Spielleitung im Amateur- und Schultheater“ bleibt von solchen Grundsatzfragen relativ unbehelligt. Es enthält zwar zahlreiche Hinweise, wie der theaterpädagogische Prozess „vom Einzelnen zur Gruppe, von der Gruppe zur Szene und zum Stück, vom Stück [...] bis zur Aufführung“ führen kann. Das Ganze wird jedoch zu sehr als ein reibungsloser Ablauf geschildert; hier wird *eine* Theaterprogrammatische (Stanislawski) als Allheilmittel und *eine* Ästhetik des psychologisch glaubwürdiges Spiels völlig unkritisch als Rezept ausgegeben, das angeblich „auf jedes Stück angewendet werden kann“ (174). Auch die Empfehlungen für die gängigen Übungen scheinen problemlos auf alles und jeden übertragbar. Demnach braucht es nur „einen Regisseur, eine Spielleiterin mit einem guten Händchen und offenem Ohr im menschlichen Umgang mit seinen oder ihren Schauspielerinnen und Schauspielern“ (S. 174) – und siehe da, mit viel „Zusammengehörig-

## Rezensionen

keitsgefühl“, mit ein bisschen Grotowski hier, ein wenig Stanislawski-System dort entsteht eine Inszenierungsform, die sich, etwa in puncto Besetzung, „wie von selbst“ aufdrängt (129). Die eigentlich interessanten Fragen, die das Theater als soziale Kunstform aufwirft, bleiben so unbeleuchtet – hier eine kleine, eingeständenermaßen subjektive Auswahl: Welche Bedeutung und Funktion hat die Spielleitung in unterschiedlichen Probenphasen? Wann dient sie eher der Ideenlieferung, der Animation oder dem Coaching, wann agiert sie als stilprägende Regieführung? Wie verständigt man sich in der Gruppe über szenische Zwischenergebnisse und wie gelangt man zu einem Vokabular, durch das man ein gemeinsames Theaterverständnis ermitteln kann? Welche Konsequenzen können sich aus einer solchen Reflexion ergeben, wenn man sie denn zulässt? Wie können GruppenleiterInnen mit Widerständen oder eigenen Ängsten z. B. vor Kontrollverlust umgehen? Sind Krisen wichtig und nötig oder generell zu vermeiden? Was passiert eigentlich, wenn jeder „den Löwen spielen“ will?

Ole Hruschka

**Zweimal Interkulturelles Theater**

**Klaus Hoffmann und Rainer Klose (Hg.): Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Milow/Strasburg: Schibri 2008 [226 Seiten, ISBN 978-3-937895-79-6]**

**Christine Regus: Interkulturelles Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Ästhetik – Politik – Postkolonialismus. Bielefeld: Transcript 2009 [293 Seiten, ISBN 978-3-8376-1055-0]**

Zwei sehr unterschiedliche Publikationen zum interkulturellen Theater und beide – je nach Interesse – sehr zu empfehlen! Hoffmann/Kloses Publikation „soll für die theaterpädagogische Praxis nützlich sein, zur interkulturellen Theaterarbeit anregen und zu Kontakten zwischen Theaterpädagogen/-innen und Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund ermutigen“ (S. 10). Wie die Gesellschaft steht auch „das Theater vor der Aufgabe“, den „Wandel in der Gesellschaft als Herausforderung wahrzunehmen“, denn bisher spielt Interkulturalität keine große Rolle im Theater. Grundlage dieser Publikation ist die erste bundesweite Bestandsaufnahme zur „Theatersituation mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (2007), die sehr anschaulich mit vielen Schaubildern und Graphiken umfassend vorgestellt wird (60 S. der Fragebogen ist im Anhang abgedruckt). Es folgen auf 25 S. „Handlungsempfehlungen zur Theaterarbeit mit jungen Migranten/-innen“ im Rahmen von Kultureller Bildung und drei Interviews mit Experten sowie auf 69 S. sieben Beiträge zur interkulturellen Theaterpädagogik: 6 Beispiele aus der Praxis und ein einführender

Theorietext von Wolfgang Sting, in dem er nach einigen historischen Hinweisen und der Diskussion der Begriffe Exotismus, Internationalität, Transkulturalität und Hybridkulturalität „Differenz und Fremdheit als Zentrum kultureller Praxis“ sowie eine „Kultur der Unterschiede“ vorstellt. Schließlich zeigt Romi Domkowski auf der Grundlage erster Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung, „wie Theaterspielen die persönliche Entwicklung fördern kann“. Für die theaterpädagogische Arbeit in der Praxis von großem Wert ist sicherlich der abschließende Serviceteil (ca. 50 S.) mit einer Auswahl von Kinder- und Jugendtheaterstücken und Literaturempfehlungen mit Hinweisen zu Theaterverbänden und Institutionen, zur Fort- und Weiterbildung, Festivals, Zeitschriften und – sehr wichtig – zu Möglichkeiten finanzieller Förderung. Für Theaterpädagog/innen in der Praxis ist diese Publikation äußerst hilfreich, es fehlt allerdings eine wirkliche theoretische Auseinandersetzung mit dem, was interkulturelles Theater eigentlich ist.

Sozusagen im Kontrast dazu steht die umfangreiche Untersuchung von Regus über das interkulturelle Theater. In einem ersten Teil wird die „Theorie interkulturellen Theaters“ diskutiert und in einem zweiten Abschnitt – darauf aufbauend – „Interkulturelles Theater heute“ anhand von drei Beispiele ausführlich vorgestellt: Ralph Lemons „Searching for Home“, bei dem es darum geht, was „Schwarzsein“ ist, Ong Keng Sens „Doku-Performance“ „Beyond the killing fields“ als Verbindung von klassischem kambodschanischem Hofanz mit der jüngsten Geschichte des Landes und Claudio Valdés Kuris „El automóvil gris“ mit dem Thema Multilingualität. Die Publikation endet mit einem sehr umfangreichen Literaturverzeichnis. Regus zeigt, dass ein „interkultureller Austausch“ „die Theatergeschichte seit jeher“ „prägt“ und dass „interkulturelle Begegnungen“ „die Normalität“ bilden. Deshalb wendet sie sich gegen einen „eindeutigen Genrebegriff“ und spricht stattdessen heuristisch von einem Theater, „das sich durch eine bewusste Vermischung von Elementen verschiedener kultureller Herkunft charakterisieren lässt und diverse Ästhetiken entwickelt.“ Für sie ist „interkulturelles Theater immer auch politisches Theater“, deshalb wendet sie sich auch gegen Dekontextualisierung und Universalismus, verweist auf das Problem der Warenförmigkeit und des Eurozentrismus auch beim interkulturellen Theater und konzentriert sich auf die Theorien des Postkolonialismus. (S. 9–12) Der Begriff „interkulturell“ wird nicht – wie zur Zeit gängig – durch „transkulturell“ ersetzt, vielmehr diskutiert die Autorin hybride und postkoloniale Formen und betont explizit den notwendigen Differenzcharakter. Die Diskussion über interkulturelles Theater steht erst am Anfang und es sind noch vielfältige Entwicklungen und Kontroversen zu erwarten.

Florian Vaßen

**Ankündigung****Jugendwettbewerb für multimediale Performances**

**Dresden, Frankfurt, Berlin, Hamburg, 09.09.2009** – Der Jugend-Performance-Wettbewerb unart ist zum 2. Mal ausgeschrieben. Das Jugendprojekt wird, nachdem es 2008 zum ersten Mal am Schauspiel Frankfurt, am Thalia Theater Hamburg und am Maxim Gorki Theater Berlin auf die Bühne kam, nun in vier Regionen angeboten: in Berlin, Hamburg, dem Rhein-Main-Gebiet und der Region Dresden. unart richtet sich an Jugendliche im Alter von 13–18 Jahren, die in Gruppen mit drei bis 12 Mitgliedern ein eigenes künstlerisches Projekt entwickeln möchten. Die veranstaltenden Theater vermitteln den (durch Jurys) ausgewählten Gruppen einen künstlerischen Coach, der die Jugendlichen bei der Entwicklung ihres Projekts berät. Außerdem unterstützen die Theater die Jugendgruppen bei der Suche nach Probenräumen und bei der Herstellung ihrer Bühnenausstattung.

Die ausgewählten Gruppen erhalten die Chance, ihr Projekt als 15-Minuten-Performance auf einer Bühne des Theaters ihrer Region beim unart-Finale (Termine im Januar 2010) vorzustellen. Diese Abendveranstaltungen, bei denen jeweils acht Performances gezeigt werden, sind öffentlich. (Karten werden über die Theaterkassen der beteiligten Häuser erhältlich sein.) Bei jedem Finale wählt eine Expertenjury die zwei interessantesten Gruppen aus. Diese werden dann zu der gemeinsamen „best of unart“-Tournée durch alle vier Städte eingeladen (Termine ab Anfang Februar 2010).

unart ist eine Initiative der BHF-BANK-Stiftung in Kooperation mit dem Schauspiel Frankfurt, dem Thalia Theater Hamburg, dem Maxim Gorki Theater Berlin und dem Staatsschauspiel Dresden. unart wurde als neuartiges Projekt zur Förderung ästhetischer Bildung von Jugendlichen 2007 ins Leben gerufen.

Presse-Kontakt: BHF-BANK-Stiftung  
Sigrid Scherer, Referentin  
Tel.: 069-718-3452, mob.: 0174-3055508  
sigrid.scherer@bhf-bank.com, info@unart.net  
www.unart.net, www.bhf-bank-stiftung.de



## ANKÜNDIGUNGEN

### 11. Welt-Kindertheater Fest 2010 in Lingen (Ems)

Vom **18.–25. Juni 2010** findet unter dem Motto „Make your Dream“ **in Lingen (Ems) das 11. Welt-Kindertheater-Fest (WKT)** statt. Es wird veranstaltet von der Stadt Lingen (Ems), dem Theaterpädagogischen Zentrum der Emsländischen Landschaft (TPZ) und dem Europäischen Zentrum der International Amateur Theatre Association (IATA/AITA). Kooperationspartner ist das Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen. Die künstlerische Leitung hat Tom Kraus, Leiter des TPZ Lingen.

Das WKT 2010 beschäftigt sich thematisch mit Träumen, deren Förderung und Übersetzung in künstlerische Wirklichkeiten als Formen gesellschaftlicher Teilhabe und Gestaltung. Der Titel „Make your Dream!“ ist zugleich ein Aufruf an Kinder aber auch an Erwachsene, auf ihre Träume zu hören, sie zu fördern und zu verwirklichen. Dieser Prozess ist ein persönlichkeitsbildender und identitätsstiftender Akt und auf diesem Weg Garant für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung und Dynamik.

Theater als Überlebenskunst – Fachtagungen – Symposien und Projekte

Das Gesamtprojekt umfasst fünf Bausteine.

1. Kongress/Fachtagung: Theater als Überlebenskunst – Theater mit Kindern in Krisensituationen
2. Directors' Forum/Spielleiterforum
3. Workshops (Masterclasses)
4. Ausstellung zum Thema: „Bilder sind wie ein Schrei“
5. Konferenzen – Netzwerk – Arbeitsgruppen

Veranstalter des Symposions ist das Europäische Zentrum der International Amateur Theatre Association AITA/IATA in der Zusammenarbeit mit der Stadt Lingen (Ems) und dem Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen. Kooperationspartner: Standing Committee for Children and Youth der AITA/IATA, Arts by Children e. V. (ABC), Bund Deutscher Amateurtheater e. V. (BDAT), Kunstschule im Kunstverein Lingen. Die Leitung des Symposions haben Prof. Dr. Bernd Ruping und Norbert Radermacher.

Information: Stadt Lingen (Ems), Organisationsbüro Welt-Kindertheater-Fest, Postfach 2060, 49803 Lingen (Ems), Tel.: 0591/9144417, Fax: 0591/9144416. E-Mail: wkt2010@lingen.de – www.weltkindertheaterfest.de / www.world-festival.de

### Lehrstück-workshop mit Reiner Steinweg

Vor dreißig Jahren, im April 1979, trafen sich zum ersten Male verschiedene theaterpädagogisch Interessierte in Ovelgönne bei Celle in Niedersachsen, um eine Woche lang mit einem ungewohnten Spiel-Ansatz und einer unbekanntenen Spiel-Text-Sorte zu experimentieren: Mit den Brechtschen Lehrstücken.

Die Lehrstücke waren lange Zeit entweder nicht beachtet worden oder aber als nicht voll ausgearbeitete Literatur (miß-)verstanden worden oder aber galten umgangssprachlich als doktrinäre Stücke, obgleich sie ‚Lernstücke‘/ *learning plays* (wie Brecht für eine englische Übersetzung empfahl zu sagen) sind.

Erst die bahnbrechende, theoretisch-systematische Untersuchung von Reiner Steinweg „Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung“ von 1972 führte zu einer neuen Sicht. Und erst das selbstorganisierte theaterpädagogische Treffen 1979 führte zu experimentellen Spiel-Formen – getreu einer brechtschen Spiel-Grundregel für die Lehrstückarbeit: „Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt, nicht dadurch, dass es gesehen wird.“ Personen, die heute in der theaterpädagogischen Praxis aktiv sind, waren damals dabei (etwa Hans Martin Ritter, Reiner Steinweg, Bernd Ruping, Beate Uptmoor, Gerd Koch, Florian Vaßen, Peter Rautenberg, Otto Clemens).

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen konnte jetzt Reiner Steinweg (Linz/Donau) für einen *workshop* zum Lehrstück-Spiel gewinnen. Er wird ihn geben auf der für alle Interessierten (Vorkenntnisse sind nicht nötig) öffentlichen Arbeitstagung im Tagungshaus Himbergen (bei Bad Bevensen) vom Freitag, dem 27. November (ab 18 Uhr), bis Sonntag, den 29. November 2009 (mittags). Außerdem werden *inputs* gegeben zum Lehrstück als *Lernstück*-Spiel in einer Grundschule mit SchülerInnen nicht-deutscher Sprachherkunft und es werden aktuelle Spielversuche aus Hannover konzeptionell und anschaulich vorgestellt.

Anmeldungen und Anfragen zur Lehrstück-Wochenend-Veranstaltung in Himbergen vom 27. – 29. 11. 2009 können gerichtet werden an Florian Vaßen (florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de) oder Gerd Koch (koch@ash-berlin.eu).

Gerd Koch

## Ankündigungen

**Theater trifft Unternehmen**

Dana Thies

Da standen sie nun. Sechs Führungskräfte klein- und mittelständiger Unternehmen zwischen sechzehn Theaterpädagogikstudierenden, fünf Dozenten und drei Kameras. Die Aufgabe: Szenen mit spezifischen Unternehmensinhalten kommentieren, Handlungen und Figuren ihrer eigenen Arbeitswelt bauen und neue Handlungswege aktiv -indem sie selber spielen- ausprobieren. Betriebswirtschaft und Theater: Wie passt das zusammen? Mit welchem konkreten Ansatz kann ganzheitlich angelegte verhaltensorientierte Unternehmensentwicklung (theatral) angestoßen und begleitet werden? Und vor allem: Welche Erkenntnisse lassen sich für die Theaterpädagogik generieren?

Mit solchen Fragestellungen hat sich das Forschungsprojekt „Schauplatz Unternehmenskultur (SUK) – unternehmerischer Mehrwert durch bedarfsorientierte Theaterarbeit“ der Fachhochschule Osnabrück – Institut für Theaterpädagogik – über drei Jahre beschäftigt. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) liegt nun der Abschlussbericht von SUK vor. Das wichtigste Ergebnis: die Generierung des Ansatzes der Theatralen Organisationsforschung, der unter Mitwirkung der Führungskräfte in den Filmen vorgestellt wird. Die Verschaltung von Wirtschaft und Wissenschaft über den Ansatz der Theatralen Organisationsforschung eröffnet neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten insbesondere in den Handlungs- und Reflektionsfeldern des so genannten Human Resource Managements.

Der Schwerpunkt der TO liegt auf der Forschung, das heißt die Mitarbeiter werden als Forscher in eigener Sache begriffen und es wird ihnen ein Explorations- und Reflexionsrahmen geboten, indem ästhetische Prozesse angestoßen werden. Auf diese Weise wird einer ganzheitlich angelegten verhaltensorientierten Unternehmensentwicklung Rechnung getragen. Gleichzeitig steht den Theaterpädagogen ein Forschungsfeld zur Verfügung, in dem die Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten theaterpädagogischer Interventionskonzepte untersucht werden können. Von diesen Entwicklungen profitieren nicht nur die Wissenschaftler sondern auch Studierende: der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung wird seit SUK als Modul im Studiengang Theaterpädagogik unterrichtet und eröffnet den Studierenden mehr Möglichkeiten und Einblicke in die Wirtschaft und bereitet sie so auf ein mögliches Berufsfeld vor.

Die weitere Erforschung des innovativen Ansatzes ist durch das Anschlussprojekt „THINK – Theatrale Intervention im Innovations- und Kooperationsmanagement“ – ebenfalls gefördert durch das Bundesministerium – gesichert.

Der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung wird ausführlich in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik vorgestellt.

**Innovative Veranstalter in NRW gesucht!****Zum dritten Mal wird der Kulturpreis NRW Ticket ausgeschrieben**

Der Nordrhein-Westfalen Kulturförderung e.V. schreibt für 2010 erneut den NRW Ticket Kulturpreis aus – die Auszeichnung für innovative Veranstalter in Nordrhein-Westfalen.

Bewerben können sich bis zum 18. Dezember 2009 alle Veranstalter in NRW mit Programmen aus den Bereichen Musik, Theater, Tanz, Musiktheater, Kleinkunst und Veranstalter, deren Programme spartenübergreifend sind. Der Preis ist mit 10.000,- € dotiert.

Eingereicht werden kann ein Teil bzw. ein Projekt eines Saisonprogramms, eines Festivals oder eine besondere Reihe der Spielzeit 2009/2010. Die Realisierung der Projekte sollte jeweils bis Mitte April abgeschlossen sein. Eine Jury aus Fachleuten wird bis Mai 2010 über die Vergabe des Preises entscheiden.

Der Nordrhein-Westfalen Kulturförderung e.V. hat den Kulturpreis NRW Ticket erstmalig im Jahr 2006 verliehen, um die Arbeit der Veranstalter, Intendanten und Manager im Kulturbereich zu würdigen. Im Vordergrund stehen dabei herausragende Konzepte in den Bereichen Programmatik, Rahmenbedingungen, Marketing und Kommunikation, Förderung des künstlerischen Nachwuchses und Erschließung junger bzw. neuer Publikumsschichten.

Der Preis soll Veranstalter ermutigen, konsequent auf die innovative Ansprache des Publikums zu setzen. Dabei ist es den Initiatoren ein Anliegen, die regionale Kultur zu fördern und weiter zu entwickeln.

**Ausschreibungsunterlagen, Kriterien und weitere Informationen:**  
www.kulturpreis-nrw-ticket.de

**Pressekontakt:** Vera Firmbach / creaCtive T. 0221-732 79 70  
presse@kulturpreis-nrw-ticket.de  
NRW Ticket GmbH Eintrittskartenservice  
Adenauerallee 131 • 53113 Bonn

**Bildnachweise:**

- S. 3 Shahidi, E, Ta'zieh-Khani/Unesco
- S. 4 <http://www.fotothing.com/photographerno1/photo/02d9f85792cc1fb78f830dadd0bcebac>
- S. 5 David Jenkins/ <http://blogs.creativeloafing.com>
- S. 10 Bauernhochzeit: commons.wikimedia.org  
Karneval: Bilddatenbank.khm.at
- S. 13–15 [www.sfpalm.org/chinese-theater](http://www.sfpalm.org/chinese-theater)
- S. 23–29 FH – Osnabrück/Lingen
- S. 37–44 Khaki: <http://kamangir.net.2006>
- S. 46–49 Redaktion
- S. 53 Mazzini
- S. 55–57 Suchanek, N.
- S. 62 Fotos von oben: Armin Bardel, 3. Foto: Frank Röpke
- S. 63 von links: Fotos Frank Röpke, Matthias Suske
- S. 64 von oben: Peter Hofstaller, Katharina Kolar
- S. 65–66 Helios Theater
- S. 67 Edgar Wilhelm
- S. 67–68 Schauspielhaus Hamburg
- S. 71–72 Fachhochschule Osnabrück